نموذج ترخيص

أنا الطالب : جمعه محمد علي الاحمد أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: جمعه محمد علي الاحمد

التوقيع: [signature]

التاريخ: ٢٠١٥/٨/١٣

نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية

إعداد

حصة محمد علي الأصقه

المشرف

الدكتور خالد ابو لوم

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تموز، 2015 م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الاطروحة (**نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**)، وأُجيزت بتاريخ 30 / 7 /2015م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــع
الدكتور خالد محمد أبو لوم، مُشرفاً أستاذ مشارك - أساليب وتدريس الرياضيات	....
الدكتور إبراهيم عبدالله المومني، عضواً أستاذ - طفولة مبكرة وتربية ابتدائية	....
الدكتور عدنان سالم الدولات، عضواً أستاذ مشارك - أساليب وتدريس العلوم	....
الدكتور أحمد عودة القرارعه، عضواً أستاذ مشارك- أساليب تدريس العلوم (جامعة الطفيلة التقنية)	....

الإهداء

أهدي أطروحتي هذه إلى ....

روح والدي الغالي رحمه الله

ووالدتي الغالية أطال الله في عمرها

وإلى زوجي العزيز الذي صبر وتحمل الكثير من المتاعب في تنقلاتي وغيابي عن المنزل.

كما أهديها إلى أبنائي الأحبة..... (قصي، كندة، سلاف، ايلاف)

كما أهديها ألى أخواني وأخواتي الأعزاء والأفاضل

وما إهدائي هذا إلا رمزاً للمحبة والوفاء واعترافاً مني بفضلهم عليَّ

كما أهديها إلى كل شخص عرفته ووقف بجانبي ينتظر نجاحي وتقدمي

مع كامل الحب والاحترام والعرفان لهم جميعاً،،،،

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بعث فينا محمداً –صلى الله عليه وسلم-هادياً وبشيراً.
الحمد لله على ما أسبغ علينا من نعم ظاهرة وباطنه، فلك الحمد يا ربِ كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك....

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي القدير ومشرفي الفاضل الدكتور خالد ابولوم لتفضله بالإشراف على هذه الأطروحة، وما بذله معي من جهد وإرشاد، ولما منحني من علمه ووقته طوال إعداد هذه الرسالة حتى بدت كما هي عليه، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان للسادة أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الاستاذ الدكتور إبراهيم المومني والدكتور عدنان الدولات والدكتور أحمد القرارعه لما سيبدونه من مقترحات قيمة على هذه الدراسة بغية تصويبها والارتقاء بها.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للجامعة الأردنية لما قدمته لي من مساعدة في إتمام هذه الرسالة حتى وصلت لما هي عليه، وكذلك لكل من سهّل لي مهمتي في إنجاز هذه الدراسة.

جزاكم الله عني كل خير وسدد على طريق الحق خطاكم،،،،

الباحثة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية

إعداد

حصة محمد علي الأصقه

المشرف

الدكتور خالد ابو لوم

الملخص

هدفت الدراسة الى بناء نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

وقد تكون أفراد الدراسة من (270) معلمة علوم في منطقة القصيم، وقد استخدم في هذه الدراسة ثلاث أدوات وهي بطاقة الملاحظة، واستبانة استطلاع أراء المعلمات، والنموذج التقويمي المقترح وقد تم التأكد من دلالات الصدق والثبات.

وبعد اجراء عملية التحليل الاحصائي توصلت الدراسة للنتائج التالية: أن منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية يحقق المعايير الدولية لهذا المنهاج كما يظهرها النموذج التقويمي المقترح بدرجة متوسطة، أن منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية حقق النموذج التقويمي المقترح المطلوب منه وذلك من وجهة نظر المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية ولكن بدرجة بسيطة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزى للخبرة التدريبية للمعلمة والمؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة احتواء الكتاب على أنشطة وأسئلة تنمي عند الطالبات التفكير والإبداع.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يشهد العالم اليوم سلسلة من التغيرات، والتطورات المعرفية، والعلمية والتكنولوجية بشكل لم يسبق له مثيل، وهذا التفجر المعرفي والتكنولوجي المتسارع قد أضاف مسؤوليات وواجبات جديدة على الدور الذي نقوم به في المجتمع المعاصر، الأمر الذي استلزم مراجعة المناهج الدِّراسية مراجعة جذريه للأساليب والطرائق والممارسات التي تعتمد في تقويمها، بهدف تمكين مناهج المستقبل من أداء وظائفها الجديدة التي تفرضها التحولات العلمية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والحضارية التي يشهدها مجتمعنا المعاصر .

وقد حظيت عملية تحليل المناهج وتقويمها باهتمام الباحثين، وذوي الاختصاص في مناهج وطرق التدريس في العالم، فشهد الأدب التربوي خلال السنوات الماضية مزيدا من البحوث والدراسات ذات الصلة، ولا غرو أن تبلغ عملية تحليل المناهج المدرسية هذا المدى، فالمنهاج المدرسي محور أساسي في العملية التربوية وهو ترجمة وتعبير صادق عن وثيقة المنهاج ومرجع هام للمعلم والطالب، وأصبحت المناهج ركيزة من ركائز تقدم المجتمع وتطوره (عليمات، 2004).

ويتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم، تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية، والمشتملة بصفة أساسية على الطالب والمعلم والبرامج التعليمية وطرق تدريسها وتمويل وإدارة المؤسسة التعليمية، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقويم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلب بدورة تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء، وتعد المعايير مقدمة للوصول إلى حالة الجودة الشاملة، فهي تضمن للطالب والمعلم وللمجتمع الحصول على المعارف والمهارات المطلوبة عن طريق ضبط كافة العمليات التي تتم في المؤسسة التعليمية، بدءا من تحديد الاحتياجات التعليمية، ومروراً بتصميم البرامج المطلوبة، وبكيفية تنفيذها وتقييمها (محاسيس، 2008)، وتعرف الجودة الشاملة بأنها: فلسفة، أو حركة تنظيمية شاملة، وطريق تفكير أكثر من كونها مجموعة محددة من القوانين، والعمليات والإجراءات الإدارية (حسين،2005).

وتعيش المجتمعات الحديثة اليوم حياة يسيطر العقل البشري وابتكاراته على جميع مفاصلها، إذ تشهد هذه الفترة تطور علمي غيّر الكثير من معالم الحياة والوجود البشري، وأضحت الكثير من المفاهيم السائدة سابقاً مفاهيم عفا عليها الزمن وتجاوزها، فتغيرت المدركات والمفاهيم، وبدأ العقل البشري يقدم للمجتمع الإنساني تصورات جديدة عن الكون والحياة بكل مجالاتها وعلى جميع الأصعدة. وهذا التطور العلمي أضحى هدفاً تسعى إليه المجتمعات البشرية المختلفة وتتسابق في حجز مكان لها في مستقبل العلم وفي المساهمة في هذا التطور، وفي ظل هذا ما يشهده العصر الذي نعيشه من سرعة التغيير والتجدد بما يتوافق مع ما يطرأ على المعرفة من إضافات وعلى البناء الاجتماعي من تغييرات، فقد أضحى التعليم سواء على المستوى المدرسي أو الجامعي يتميز بخصائص تجعله مسؤولاً عن كل تقدم في هذه المرحلة وأصبح ضرورة وطنية في بناء القوة الذاتية للوطن والمسؤول عن ضمان الثقة بمستقبله ومستقبل أبناءه، لهذا أضحت المناهج التعليمية وإعدادها واختيارها من أولويات العمل الوطني والقومي وعلى مستوى البشرية ككل، إذ أصبح هناك ضرورة لاختيار واعتماد المناهج التي إن تم توظيفها بالشكل الأمثل تنتج تعليماً ذا مستوى عال للطلاب يتماشى مع متطلبات العصر الحديث ومتغيراته (سلمان والتميمي، 2008).

والمنهاج جانب من الجوانب المتعددة للمعرفة الإنسانية، إذ أنه يُصاغ في ضوء ثقافة المجتمع والمعارف التي يسعى لتزويد أبناءه بها، ولتقديم هذه المعارف تربوياً يجب أن يتم صياغتها من خلال عملية تمهين "Professionalization" وذلك بأسلوب يتفق والأهداف التربوية المطلوبة، ولكل منهج مجموعة من العناصر من أهمها: الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والنشاط والتقويم (عطية،2013).

وتشير العديد من الدراسات الخليلي (1996) وعفيفي (1998) والحكيمي وطالب (2003) وسلامة (1992) وطه (1998) إلى أن المنهاج الدراسي هو المرشد الذي يحدد آلية عمل المعلم داخل الصف، وأن هذه المناهج تساعد الطلاب على التعلم والاعتماد على الذات من خلال مراجعة الكتاب المدرسي واستيعابه ذاتياً بعد توضيح مفرداته عن طريق المعلم. فالكتاب بالنسبة للمعلم هو ترجمة للمنهج وأداة لتنظيم عمله وربطه بالاتجاهات العلمية والتربوية المعاصرة، كما أنه يساعد المعلم في تحديد الأهداف العامة والأهداف السلوكية وفي إبراز المفاهيم الأساسية واقتراح الأنشطة والتدريبات واختيار الوسائل التعليمية ووسائل التقويم، وبالنسبة للطالب هو مصدر للعلم والمعرفة ووسيلة تساعد على الاستعداد ومتابعة الدروس ومراجعتها.

ولأن الكتاب المدرسي هو التجسيد الملموس للمنهج الدراسي في أيدي الطالبات والمعلمات، فإنه عادة ما يكون الأساس الذي يتم من خلاله الحكم على المنهج سواء إيجابياً أو سلبياً. ويشير مرعي والحيلة (2002) الى مجموعة من الدراسات الغربية التي تناول أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية وفي تجسيد المنهج الدراسي في غرفة الصف، إذ أظهرت دراسة فوجت (Vogt.1999) أن جميع المعلمين الذين شملتهم الدراسة استخدموا الكتاب المقرر في تخطيط وتنفيذ دروسهم في غرفة الصف، وأن الكتاب المقرر الواضح دفع المعلمين إلى تطبيق المنهاج على مستوى مقبول. كما تتضح أهمية الكتاب المدرسي للمعلم من خلال الدراسة التحليلية التي اجراها ستيك وإيسلي (Stake and Easley,1978)، حيث أظهرت الدراسة أن 90% من المعلمين الأمريكيين يستعملون الكتاب المدرسي في تدريسهم 90% من الوقت.

ولهذا فإن عملية متابعة المنهج وتقويمه، كما يشير اللقاني (1989) تمثل خطوة أساسية على طريق تطويره، فالمنهج ليس سوى عمل علمي له أهداف ويحتوي على العديد من العلاقات والإجراءات المتشابكة، وبالتالي فإن هذا العمل لا يصلح بل لا يمكن أن يظل بمنأى عن عملية التقويم المستمرة. وبذلك أصبحت عملية تقويم المنهج الدراسي تحظى باهتمام واسع من قبل المسؤولين التربويين باعتبارها العملية الرئيسية التي تتكفل بالتحقق من سلامة عمليات المنهج المتعددة في جميع مراحلها، وأسهم هذا الاهتمام في تحويل صناعة المنهج الدراسي إلى صناعة علمية تستند إلى الأسس العلمية وتحتكم إلى المعايير والمحكمات الموثوقة في جعل عملية التقويم عملية علمية يمكن الاطمئنان إلى نتائجها والوثوق بأحكامها.

إن ظهور توجهات وظواهر عالمية جديدة قد يكون سبباً من الأسباب الداعية إلى إعادة النظر في المناهج وتطويرها كظاهرة العولمة، والديمقراطية، وحقوق الإنسان وهيمنة القطب الواحد ومحاولة بعض الدول احتكار التكنولوجيا في بعض مجالات المعرفة من شأنها أن تدعو الدول والمجتمعات إلى إعادة النظر في مناهجها التربوية لمواجهة هذه التحديات. من هنا لا يمكن أن تكون عملية التطوير عملية ارتجالية تقوم على مجرد النزعة أو الرغبة في التطوير إنما ينبغي أن تقوم على أسس تجعل منها عملية علمية منظمة منها:

- أن تقوم على حاجة فعلية ملحة للتطوير تم تحديدها في ضوء دراسات تقويمية وبحوث ودراسات علمية.

- أن تستند إلى فلسفة تربوية تم التحقق من سلامتها، وجدواها، وملاءمتها لظروف العملية التعليمية.
- أن تقوم على خطة عليمة دقيقة تراعي:
- مبدأ ترتيب الأوليات.
- العوامل البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ المنهج المقترح.
- البيئة المدرسية والاجتماعية التي ينفذ فيها المنهج المقترح. (جامل، 2002).

وقد أولت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية كامل عنايتها لمناهج التعليم، ولم تأل جهداً أو تدخر وسعاً في سبيل تطويرها منذ البدايات الأولى لمسيرة التعليم، إذ بادرت إلى اعتماد مشروع شامل لتطوير المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم العالم، استجابة لمجموعة من المتغيرات المحلية والعالمية ولا شك أن عملية تطوير المناهج هذه تقتصر على إعداد الوثائق والخطوط العامة للمناهج، بل اشتملت المعنى العملي للمنهاج، وهو ما يتم تنفيذه على أرض الواقع في المدرسة، وهذا يعني أن عملية التطوير شملت كل من الكتب المدرسية وطرائق التدريس وطرائق القياس والتقويم والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى تدريب المعلمين والمديرين والمشرفين تدريباً يتناسب مع أهداف عملية التطوير (المشعل،2007).

لهذا جاءت الدراسة لبناء نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناءً على توصيات مؤتمر التطوير التربوي ومنها: المشروع الشامل لتطوير المناهج في السعودية لعام 2007 ومؤتمر التطوير التربوي في عمان في العام 1987 فإن العديد من التوصيات أكدت على ضرورة تطوير المناهج الدراسية وفق منظور الاقتصاد المعرفي، ولكن بالرغم من التطور الذي حصل على المناهج الدراسية إلا أن الباحثين والمهتمين بميدان المناهج لم يحللوا هذه المناهج للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تحليل وتقويم المنهج وتقويم في ضوء معايير محددة مثل دراسة هندي (2009م)، دراسة السمهر (2008م)، ودراسة شديفات (2000م)، هذه الدراسات تناولت تقويم المناهج الدراسية للمباحث المختلفة وأبدت وجود قصور في المناهج الدراسية، وتوصي إجراء دراسات في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة .

بالإضافة الى متابعة وزارة التربية والتعليم في السعودية من خلال ندواتها ومؤتمراتها وما توصلت اليه من معايير لتقويم العملية التعليمية ومنها معايير تقويم المناهج تأكيدا على أهمية عملية التقويم اثناء التنفيذ.

ومن واقع عمل الباحثة في ميدان التدريس وجدت أن هناك حاجة لتحليل منهاج العلوم للصف الخامس من أجل تقويمه والوقوف على مدى ملاءمته للطلبة.

لذا نشأت الحاجة الى ضرورة تقويم المناهج الدراسية من وقت لآخر، وخاصة بعد تطور مفهوم العملية التعليمة ، بحيث تشمل جميع عناصر المنهج، من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس، ووسائل وأنشطة، وأساليب تقويم وكل ما يتصل بالعملية التعليمة من عوامل مؤثرة في مخرجاتها بقصد تطوير المنهج الى أفضل صورة ممكنة من تحقيق الاهداف بفعالية افضل، وجهد ووقت وتكاليف أقل.

وقد أظهرت دراسة الشايع وشنينان (2006) أن مدى احتواء كتب العلوم في المملكة العربية السعودية على معايير المحتوى (5– 8) وتعني من المعيار الخامس الى المعيار الثامن بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES)، كان بدرجة منخفضة الأمر الذي يبرر إجراء الدراسة لما يمثله ذلك من مشكلة حقيقية.

واستناداً إلى هذه المشكلة حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الاول: ما النوذج التقويمي المقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: هل حقق منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية المعايير الدولية، كما يظهرها النموذج التقويمي المقترح؟

السؤال الثالث: هل حقق النموذج التقويمي المقترح المطلوب منه من وجهة نظر المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات المعلمات حول النموذج التقويمي المقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة:

استناداً إلى السؤال الرابع من أسئلة الدراسة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزى للخبرة التدريبية للمعلمة.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزى للمؤهل العلمي للمعلمة.

أهميه الدراسة ومبرراتها:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من اهمية المنهاج المعني بالتطوير والتحديث في ضوء المتغيرات الاجتماعية والسيكولوجية والاقتصادية والعلمية التي يمر بها المجتمع ومواكبة ما يحصل من تغييرات على مستوى المجتمع والعالم، بحيث يبقى المنهج في صورة تعكس حالة المجتمع وثقافته بشكل مستمر، وعلى هذا الاساس تمس الحاجة على اخضاع المناهج التعليمة على عملية مراجعة ونقد مستمرة في ضوء المتغيرات التي تحصل في طبيعة المعرفة بفعل البحوث والدراسات والاكتشافات العلمية اذ تقدم هذه الدراسة انموذجا لتقويم المناهج في ضوئه لما قد يحقق الفائدة لأطراف متعددة ذات صلة بالمنهاج وذلك كالآتي:

المعلمين والمعلمات في الإحاطة بعناصر المنهج، ومن ثم الكشف عن نقاط القوة والضعف.

المشرفين والمشرفات التربويين في وزارة التربية والتعليم وذلك بالدعم والتوجيه ضمن المعطيات الجديدة.

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على تخطيط وتطوير المنهج في وزارة التربية والتعليم.
  تقدم هذه الدراسة أداة محكمة ومقننة وهي انموذج مقترح يمكن الاستفادة منه كلما دعت الحاجة إلى تنفيذ عملية التقويم لأي من المناهج ولأي مرحلة دراسية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **حدود مكانية:** انحصر نطاق الدراسة في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية .
- **حدود زمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني والاول للعام الدراسي (2015/2014).

- **حدود موضوعية:** اقتصارها على نموذج تقويمي مقترح لبيان جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية والذي كان من تطوير الباحثة..

حددت نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

1- أن تتضمن ثلاث أدوات هي النموذج التقويمي المقترح، واستبانة استطلاع تقديرات المعلمات، ونموذج ملاحظة. ويتحدد تصميم نتائج الدراسه بدلاله صدق وثبات أدواتها.

2- تتمثل عينة الدراسة بكتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي.

3- تم استخدام التقويم في النموذج المقترح ولم يتم قياسه.

المصطلحات والتعريفات:

1) **التقويم (Evaluation):** وهو تحديد ما تم تحقيقه من الأهداف، حيث يكون هذا التقويم عاملا مساعدا لتحديد المشكلات التي تحول دون النجاح (الدمرداش، 1979).

2) **تقويم المنهاج (Curriculum Evaluation):** ويقصد به إصدار حكم على مدى تحقيق المنهاج للأهداف التي وضع من أجلها سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية، ويصدر هذا الحكم في ضوء نتائج الاختبارات للطلاب وإجابات المعلمين وأولياء الأمور والرأي العام على الاستبيانات التي تعد لهذا الغرض (الشريفي وأحمد،2004). كما يقصد بتقويم المنهاج "مجموعة عمليات ينفذها أشخاص متخصصون يجمعون فيها البيانات التي تمكنهم من اعتماد المنهاج أو تغييره أو تطويره، بناءً على مدى تحقيقه للأهداف التي رسمت له (عامر ومحمد، 2008، ص12).

3) **النموذج التقويمي المقترح:** نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات النظرية السابقة حول بناء نماذج تقويم المناهج.

4) **منهاج العلوم:** هو المنهاج الذي تم اعتماده من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية والذي تدرسه معلمات العلوم خلال العام الدراسي 2015/2014 لطالبات الصف الخامس الابتدائي.

5) **بيان جودة منهاج العلوم**: والمقصود به الكشف عن مدى مراعاة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية لمواصفات المنهاج الجيد، وذلك من خلال النموذج التقويمي الذي يتضمن مجموعة من المعايير التي تكشف مواطن القوة والضعف في المنهاج.

6) **الجودة الشاملة:** "ثقافة المنافسة والفكرة الأساسية التي تتمثل بإشاعة الوعي النوعي داخل المؤسسات" (جودة، 2009).

7) **معايير الجودة الشاملة**: "هي معايير ترتكز على مجموعة مبادئ، وتوفر الوقت والجهد من أجل تحقيق رضا الأفراد، وتستمد حركتها من المعلومات التي يمكن في إطارها استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين في مختلف المراحل من تخطيط ومتابعة" (أبو النصر،2009).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدِّراسات السَّابقة

نستعرض في هذا الفصل الإطار النظري بالرجوع للأدب السابق، وكذلك الدراسات ذات الصلة وكما يلي:

أولاً: الإطار النظري

المنهاج المدرسي:

تعد عملية تطوير المناهج التعليمية، من أهم المهام التي تقوم بها الهيئات والجهات المسؤولة عن القرارات التربوية، والواضح بأن العصر الحالي الذي نعيش فيه يفرض علينا وبشكل سريع البدء باتخاذ خطوات سريعة من أجل العمل على إعادة تقييم مناهجنا التعليمية، في ضوء التغيرات العلمية الحديثة المتوالية والتي تجعل عملية مواكبتها أمراً صعباً. وبالرغم من تعدد المناهج الدراسية وتنوعها، إلا أنها قد تشتمل على عيوب ومشكلات، ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة صياغة مجموعة من المعايير المعتمدة، التي يمكن تطبيقها على محتويات المنهاج، وذلك لتحديد ما يحتويه من نقاط قوة أو ضعف.

ويذكر أوزبورن وفريبيرغ (Osborne & Freyberg ،1998) المشار إليه في الوكيل والمفتي (2005) أن المنهاج يشمل عناصر عدة، ويعد الكتاب أحد أهم هذه العناصر فهو دعامة أساسية من دعاماته ويضم بين دفتيه المقرر المعتمد على الاتجاهات والقيم والمعلومات كالحقائق والمفاهيم والتعميمات، كما أنه يعكس الأسس الممثلة بفلسفة المجتمع ومنظومته القيمة وأوضاعه الاجتماعية، ويعد الكتاب المدرسي الترجمة والتطبيق العملي للمنهاج؛ لهذا فإنه يمثل مكانة مركزية في النظام التربوي، كما يعتبر الكتاب المدرسي مصدراً رئيسياً للمعرفة لدى الطلبة، وله أثر كبير على مساعدة الطلبة في تذكر المعلومات وتثبيتها، وتنمية ميول واتجاهات الطلبة، وتلبية حاجاتهم، وكذلك يتيح الفرص الكثيرة لاستخدام طرق التفكير المتعددة من خلال التطبيقات المتنوعة، كما يساعد الكتاب المدرسي على خلق مواقف وخبرات تنمي القدرات العقلية والعملية، كما يشجع على التعلم الذاتي من خلال التفاعل بين الطالب والكتاب المدرسي داخل المدرسة وخارجها، كما أن الكتاب المدرسي يقلل من اعتماد الطالب على المعلم وهو هدف تسعى إليه التربية الحديثة وتعد المناهج المدرسية ظاهرة اجتماعية ومحصلة لما قد يعتري المجتمع من تغيرات، وتقاس جودتها أو معيار صلاحيتها بقدرتها على الاستجابة لتلك التغيرات.

وقد زاد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيراً خلال العقود العديدة الماضية، وذلك بعد التطورات العلمية والتكنولوجية من جهة، وبعد إجراء الدِّراسات والبحوث العديدة في ميدان التربية وعلم النفس من جهة أخرى، ولم تحدث هذه التطورات في مجال المنهج المدرسي فجأةً أو خلال فترة زمنية قصيرة، بل أخذت وقتاً طويلاً وكافياً نسبياً، تم خلاله إدخال التحسينات، وطرح مقترحات التطوير والتحسين والتعديل، ثم التعرض للتعريفات المتعددة لمفهوم المنهاج المدرسي من جانب المتخصصين في هذا المجال (سعادة وإبراهيم، 2011).

إن فاعليه وجود المنهج تنبثق من مرونته وتحرره من الجمود، لان الجمود يؤدي إلى انقطاع صلة المنهاج بالحياة الواقعية، وبالتالي تهميش دور المدرسة الفعال وإقلاله. والمنهج يرتبط ارتباطاً وظيفياً بالظروف والبيئة المحيطة، ويرتبط كذلك بالمجتمع، وأهدافه، وتطلعاته، وحاجاته الإقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، ومن هذا المنطلق تظهر أهمية العمل على تطوير المناهج بشكل مستمر، حتى تتلاءم ومتطلبات العصر، والمنهج الذي لا يتناوله التطور بما يتناسب وتلك المتطلبات معناه انه لا يؤدي وظيفته بل يكون عائقاً أمام اللحاق بركب الحضارة ومسايرته (راتب وأبو الهيجاء،2004).

وقد حظيت عملية تحليل المناهج وتقويمها باهتمامات الباحثين، وذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس في العالم، فشهد الأدب التربوي خلال السنوات الماضية مزيداً من البحوث والدراسات ذات الصلة، ولا غرو أن تبلغ عملية تحليل المناهج المدرسية هذا المدى، فالمنهاج المدرسي محور أساسي في العملية التربوية وهو ترجمة وتعبير صادق عن وثيقة المنهاج ومرجع هام للمعلم والطالب، وأصبحت المناهج ركيزة من ركائز تقدم المجتمع وتطوره (عليمات، 2004).

الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي بوصفه أحد المحاور الرئيسية في العملية التربوية، ليعد انعكاساً صادقاً لأهداف المنهاج بأبعاده المختلفة. والكتاب المدرسي بوصفه المرجع الأول والوحيد أحياناً بالنسبة للمعلم فإنه يعتبر الدعامة الأساسية للعملية التربوية والمصدر المعرفي المبسط والمنظم الذي يسهم في تحقيق أهداف المنهاج وفي زيادة التعليم والتعلم. وعند تقييم الكتاب المدرسي للتعرف على مدى صلاحيته للاستخدام من قبل الطلاب لا بد من أن يتم في ضوء إطار محدود وشامل يتمثل في مجالات التقييم التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، ومن بين المجالات التي

اهتم بها المشتغلون في تقييم الكتب المدرسية، الخصائص العامة للكتاب المدرسي والمحتوى والتخصص والمقدمة وطريقة إخراج الكتاب ولغة الكتاب ووسائل الإيضاح والأساليب والتقويم والأنشطة (الحمادي والحداد،2005).

إن تحليل الكتب المدرسية يتم في ضوء معايير محددة يتم من خلالها الحكم على مناسبة هذه الكتب ومدى صلاحيتها للاستخدام، وهناك الكثير من المعايير التي أثارت انتباه العاملين في تقييم الكتب منها ما هو متعلق بالخصائص العامة للكتاب: من حيث المقدمة، المحتوى، الأهداف، الأنشطة، التقويم، والشكل العام والإخراج الفني...الخ. فمقدمة الكتاب تعطي انطباعا عن الكتاب من حيث توزيع محتواه على فصلين دراسيين وإلى عدد الوحدات والفصول في كل فصل دراسي، وتشير كذلك إلى بعض الأهداف العامة في الكتاب وأهمية دراسة المواضيع المتضمنة في الكتاب. أما محتوى للكتاب فهو جوهرة الذي يعتبر ترجمة للأهداف المعدة للكتاب التي تفيد المعلم والطالب في معرفة حدود المعرفة المطلوب منه معرفتها ودراستها والحكم على التقدم والتحصيل في مادة الكتاب. أما الأنشطة فهي من المجالات المهمة التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم الكتب لأنه من خلالها يتم توظيف عملي للمعرفة النظرية في الكتاب، مما يرسخ المادة النظرية في أذهان الطلبة، ويحقق الأهداف المهارية إلى حد ما (جميل،2008، الدولات،2001).

إن عملية تحليل المناهج عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث، والنظر بإمعان، والتمحيص للموضوع المراد تقويمه، إذ إن عملية التقويم متنوعة وتكون لعدة أسباب أهمها التعرف على الأهداف التي أنجزت، والتي لم تنجز ومن ثم التشخيص والتعرف على نقاط القوة والضعف، ومن ثم ضبط العملية التربوية ومتابعتها (دروزة،1995).

وهنالك مواصفات للكتاب المدرسي الجيد أهمها: تضمين الكتاب مقدمة تعرف القارئ بأسلوب تنظيم الكتاب، وضوح أسلوب عرض الكتاب ومقروئيته ومناسبتها لمستوى التلاميذ اللغوي. والإخراج الفني الجيد بحيث يكون حسن المظهر، جيد الورق، مناسب الحجم، ومتين التجليد، أما مادة الكتاب ومحتواه، فلا بد أن تتصف بالدقة العلمية والحداثة وأن تتناسب مع مستوى المتعلمين، وتناسب عدد الحصص مع مادة الكتاب، وضرورة أن يلتزم الكتاب بالمنهاج وخطوطه العريضة، ومراعاة الكتاب لمستوى المتعلمين بما يساعدهم على التعلم الذاتي، والاهتمام بالإخراج الفني من حيث الشكل واللون والطباعة ونوع الورق والتجليد، واتصاف المادة العلمية بدقة والحداثة (الدولات،2001).

إن الكتاب المدرسي بوصفه أحد المحاور الرئيسية في العملية التربوية، ليعد انعكاساً صادقاً لأهداف المنهاج بأبعاده المختلفة. والكتاب المدرسي بوصفه المرجع الأول والوحيد أحياناً بالنسبة للمعلم فإنه يعتبر الدعامة الأساسية للعملية التربوية والمصدر المعرفي المبسط والمنظم الذي يسهم في تحقيق أهداف المنهاج وفي زيادة التعليم والتعلم. وعند تقييم الكتاب المدرسي للتعرف على مدى صلاحيته للاستخدام من قبل الطلاب لا بد من أن يتم في ضوء إطار محدود وشامل يتمثل في مجالات التقييم التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، ومن بين المجالات التي اهتم بها المشتغلون في تقييم الكتب المدرسية، الخصائص العامة للكتاب المدرسي والمحتوى والتخصص والمقدمة وطريقة إخراج الكتاب ولغة الكتاب ووسائل الإيضاح والأساليب والتقويم والأنشطة (الحمادي والحداد،2005).

ويتطلب الكتاب التعليمي بمفهومه الحديث، والذي يشمل جميع أوجه النشاط الذي يمارسه التلاميذ في المدرسة وخارجها، تقويما مستمرا ومتكاملا لا يقف عند حد قياس التحصيل المدرسي فحسب، لأن القيادة التعليمية وهي بصدد اتخاذ القرارات بالتغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التعليمية والظروف المتاحة، ومدى توافر الطاقات البشرية المدربة، ليتمكن أصحاب القرار من اتخاذ القرار الأفضل (عبد الموجود،1981).

ولا بد من وإجراء عملية تحليل المنهاج المدرسي أو الكتاب المدرسي باستمرار لعدة أسباب أهمها التطور الاجتماعي المستمر وتغير دور الفرد في المجتمع والانفجار المعرفي والمعلوماتي المطرد في مختلف التخصصات بما فيها الميدان التربوي ونظريات التعلم التي أفرزت دوراً جديداً للمتعلم نقله من دوره السلبي في تلقي المعرفة إلى دور إيجابي في التعامل مع المستجدات المعرفية المتضاعفة يوماً بعد يوم تضاعفاً يصعب معه أن يلاحقها الكتاب المدرسي وكلما كانت العلاقة بين تطوير الكتب المدرسية وهذه التغيرات ديناميكية كانت هذه الكتب أكثر وظيفية للطلبة ومجتمعهم ومن هنا تبدو أهمية التقويم المستمر لهذه الكتب (الحمادي والحداد،2005).

المواصفات العامة للكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي الجيد مواصفات كثيرة لا يمكن حصرها جميعاً تحت هذا العنوان ولكن يمكن أن نذكر منها الأهم دون المهم وهي:

1- الكتاب المدرسي والمنهاج:

- لما كان المقرر المدرسي لأية مادة من مواد التعليم يعد تفصيلاً وتطبيقاً لأهداف المنهاج فإن على الكتاب المقرر لتلك المادة أن يكون كتاباً ملائماً يأخذ في اعتباره جميع أقسام ذلك المقرر الذي يطلب تعلمه وتعليمه من قبل التلاميذ -على نحو أفضل- وبالاستعانة به وبغيره من الكتب أو المراجع ذات العلاقة بالموضوع.
- ألا يكون مقصوراً بمادته ومحتوياته على تغطية مفردات المنهاج المقرر وحدها، أو على الحقائق والمعلومات النظرية المجردة المطلوب دراستها من قبل التلاميذ ضماناً لنجاحهم في الاختبار –فقط- وإنما يجب أن يعنى بتوفير فرص كافية ومتعددة لنمو التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم لإشباع حاجاتهم ورغباتهم والتدريب على المهارات وبما يساعدهم على التصرف باتزان وتعقل حيال المواقف الحياتية المختلفة، والاندماج مع بيئتهم المحلية.
- أن يوفر فرصاً كافية لأن يربط ما فيه من معلومات جديدة بما يعرفه التلاميذ من معلومات سابقة بحيث تصبح دراستهم للمادة الموجودة في هذا الكتاب تتسم بالعمق والتكامل والشمول المطلوب.
- لما كان الكتاب المدرسي يعد وسيلة رئيسة من وسائل تنفيذ المنهاج فإنه يحسن أن يشترك في إعداده المعلمون إشراكاً فعلياً لأن ذلك يساعدهم في فهم الكتاب وفلسفته ومعرفة المبادئ التي بني على أساسها كما يفيد ذلك في التعرف على مبادئ التدريس وأساليبه المختلفة ومن شأن هذه المساهمات أن تشجع على النمو المهني للمعلم.
- لما كان الكتاب المدرسي إحدى الوسائل الرئيسة لتطبيق المنهاج، ولكنه ليس الوسيلة الوحيدة وإنما يتطلب إلى جانب هذا الكتاب تشكيلة من الوسائل المعينة المتنوعة من نماذج وشرائح وأفلام.. تستخدم لتعزيز ما جاء في المنهاج.

2- الكتاب المدرسي وتحديث المادة وإثراؤها:

- نظراً لتطور العلم المتسارع في عالمنا فإن بعض الكتب المدرسية يمكن أن تفقد الصدق أثناء طباعتها لذا فإنه يجب أن يبذل قصارى الجهد للتأكد من أن المعلومات الموجودة في

الكتاب المدرسي تتفق مع الحقائق وأنها حديثة فيما يتعلق بالإحصاءات والنظريات العلمية (نصار،2002).

- للإفادة من الكتاب المدرسي يجب ألا يقتصر على مجرد تحصيل الأفكار الأولية واستظهار المعلومات الضرورية الموجودة فيه فقط وإنما يجب أن يشمل الكتاب – حيثما كان ذلك مناسباً للموضوع – على منتجات من نصوص المؤلفات المتخصصة؛ لتشجيع التلاميذ على تحصيل المعرفة بأنفسهم والاطلاع على آفاق أوسع.
- يستحسن أن يلحق بكل فصل قائمة من ألوان النشاط العقلي والعملي المتدرج والتي تهدف للكشف أو تثبيت ما تم تعلمه من قبل، و إلى تدريب التلاميذ وتنمية قدراتهم (نصار،2002).

3- عرض المادة التعليمية في الكتاب :

- عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي عرضاً مناسباً من قبل المؤلف وصياغته بأسلوب لغوي واضح وترتيبها ترتيباً جيداً، وبمهارة تربوية لا يسهل عمل المعلم فحسب؛ بل يعمل أيضاً على تحسين طريقته في التعليم، كما يسهل على تلاميذه عملية التعلم، ويدربهم على التفكير المنظم.
- إعداد مادة الكتاب من قبل المؤلف إعداداً منطقياً لا يكفي وحده لضمان فهمها والقدرة على قراءتها من قبل التلاميذ وإنما يجب على المؤلف أن يكيف تلك المادة ويصوغها بأسلوب يستجيب لميول التلاميذ واهتماماتهم الخاصة وبما يتفق مع استعداداتهم العقلية.
- على مؤلفي الكتاب المدرسي للمرحلة الأساسية الدنيا خاصة أن يعكس في كتابه ما تسعى إليه العلوم التربوية والنفسية من نظريات وتجارب فيما يختص بعمليتي التعليم والتعلم بحيث تعكس المادة الموجودة في كتابه تطبيق بعض الطرائق القائمة على علم نفس الطفل من جهة وتستجيب لطرائق التدريس الفاعلة (الحمادي والحداد،2005) .

4- الكتاب المدرسي والمعلم:

- رغم أهمية الكتاب المدرسي في عمليتي التعليم والتعلم فلا يمكن أن يعتبر طريقة تدريسية مستقلة بذاتها تعرف بطريقة الكتاب، ولا يمكن أن يحل محل المعلم في كل شيء، وإنما هو مجرد وسيلة معينة من وسائل التعليم الأساسية التي قد يلجأ إليها المعلم في معظم ألوان التدريس لجعل نشاطه الصفي أكثر فاعلية وحيوية. فهو قد يستخدم ما في الكتاب من معلومات وخبرات وأسئلة محوراً للنقاش والحوار والدراسة الذاتية والتطبيق أو إقامة

المشاريع إلى غير ذلك من ألوان النشاط الذاتي والجماعي لذا قد يضطر المؤلف إلى تكيف مادة الكتاب ليلائم موقف تعليمي وهذا ما يؤكد بأن الكتاب المدرسي يمكن أن يساعد في تكوين معلم متميز بارع، وتلميذ راغب في التعليم. فالكتاب المدرسي خادم للمعلم سيداً له، وهو وسيلة للتعليم وليس غرضاً في ذاته، وهو خاضع لإجراءات المعلم والتلميذ لا مسيطراً على هذه الإجراءات.

- يلجأ أحياناً المعلم لظروف تقتضيها طبيعة التلاميذ أو طبيعة المادة إلى أن يلخص التلاميذ ما جاء في الكتاب المدرسي من مادة ومعلومات ويبرز لهم النقاط الرئيسية فيه؛ ليزيد الوضوح الفكري لديهم عن الموضوع مما يجعله أن يكلف التلاميذ بعد أن يوفر لهم الكتب والمراجع والمجلات بالقراءات الخارجية؛ لتشويقهم للقراءة والبحث والاستقصاء، وليستفيدوا من القراءة الإضافية في توسيع آفاقهم، وتوسيع فهمهم وتنمية تفكيرهم وتربية شخصيتهم مما يجعل المكتبة المدرسية ومكتبة الصف إلى جانب الكتاب المدرسي حاجة ضرورية لا غنى للمعلم والتلميذ عنها.
- أن يتم اختيار هذه الكتب والمراجع والمجلات وفق أساس تربوي واعتبارات لغوية واجتماعية وأخلاقية وأن يكون الهدف هو تشجيع الطفل على تنمية شخصيته وقدرته وتشويقه للقراءة وتكوين عادة القراءة ... وبهذا فالمعلم في هذا لا يقصد تحقيق المزيد من التعلم اللفظي، وإنما تنمية الرغبة في التعلم الذاتي (علي،2000).

5- لغة الكتاب:

ما يؤلف لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا يختلف لغة وأسلوباً وتنظيماً عما يؤلف لغيرهم من التلاميذ في المراحل التالية. فهؤلاء لا يمكنهم فهم ما في الكتاب ما لم يكن ملائماً لمستوياتهم الثقافية والعقلية، وممثلاً لواقعهم الثقافي والاجتماعي. ومن هنا فلا بد أن توجه العناية للقاموس اللغوي للطفل، وقوالب التعبير والمصطلحات المستخدمة في الكتاب؛ لأجل ألا تضيف هذه الكتب صعوبات الإدراك اللغوي .

- ينبغي للكتاب المدرسي ملاءمة الواقع الثقافي والاجتماعي للتلاميذ فالأطفال الذين يعيشون في بيئة غنية ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً أو في أسر توفر فرص الاتصال بالمواد المطبوعة (كتب- صحف- مجلات...) وفرص لمشاهدة الأفلام والصور و المسرحيات والرسوم يختلفون في أرضياتهم وخبراتهم وثقافاتهم العامة عن أطفال يعيشون في بيئة أو مجتمع لا تتوافر لهم فيه مثل هذه الفرص، وبالتالي فهؤلاء الأطفال ستكون خبراتهم أقل ثراء وأكثر ضيقاً وتحديداً من نظرائهم في المجتمع الأول.

6- تجريب الكتاب:

قبل أن يوضع الكتاب المدرسي الجديد موضع التنفيذ، وقبل أن يطبع ويوزع على المدارس بصورة رسمية للتداول والاستعمال يجب أن يجرب ذلك الكتاب لمدة تزيد عن عام دراسي. ويفضل أن توزع من نسخ هذا الكتاب الذي هو تحت التجريب على مجموعة من المدارس والمعلمين ؛ ليطلعوا عليه لإبداء ملحوظاتهم وآرائهم...

- الردود الفورية للمعلمين والمدارس على الكتاب المدرسي الجديد سواء أكانت إيجابية أم سلبية لا تعطي سوى فكرة عامة عن ذلك الكتاب لذا فمن المفضل أن تظل مسودة الكتاب في ميدان التطبيق التجريبي (3 أعوام) ثم تجمع الآراء والإحكام عن طريق الاستفسارات أو الزيارات الخاصة لمدارس التجربة لاكتشاف المحاسن أو المساوئ في ضوء الخبرات الصفية (الحلمي والوكيل،2005). وبعد انتهاء مدة التجريب هذه وحذف أو إدخال ما يمكن إدخاله من التعديلات والتنقيحات كي يصبح ملائماً للصف الذي وضع من أجله، ثم يعاد طبعه في صورته النهائية.

7- **الكتاب المدرسي ودليل المعلم(مرشد المعلم):** توفر معظم وزارات التربية في الدول المتقدمة عدداً من الوسائل المعينة المطبوعة لمعلمي الصف (المرحلة الدنيا) بالإضافة إلى كتاب (دليل المعلم أو مرشد المعلم أو الكتاب المعلم)، وكتب (التطبيقات والتمارين)، وكتب (الأعمال والأشغال)، وكتب (الأسئلة والاختبارات). إلى غير ذلك من الوسائل المعينة التي من شأنها مساعدة المعلم وإعانته على استخدام الكتاب المدرسي استخداماً مثمراً فاعلاً.

التقويم:

وتعد عملية التقويم ضرورية في ميدان المناهج، حيث تعد المناهج أدوات تعليمية مهمة، ينبغي أن تكون جيدة في يد المعلم والطالب، والتقويم وسيلة تعرفنا بهذه الجودة والصلاحية، كما أنه سبيل تنميتها من بعد ذلك، كما أن عملية تأليف المناهج المدرسية هي عملية تنافسية في كثير من الدول، الأمر الذي يتطلب تنقية وتصفية هذه المناهج من خلال التقويم، وكذلك ونظراً للتطور الذي يشهده هذا العصر والتقدم العلمي والتكنولوجي فإن ذلك يتطلب إعادة النظر في المناهج المدرسية من خلال عملية التقويم (عطية، 2009).

لذا أصبح من الضروري تقويم جوانب المنهج، والحكم على كفايتها وفاعليتها وتشخيص جوانب القوة فيها لتعزيزها، وجوانب الضعف فيها لتجاوزها،لأن التقويم أداة مهمة لمعرفة مدى نجاح المجالات في إحداث بعض التغييرات المرغوبة في مختلف سلوك الطلبة، فضلاً عما

يزودنا به تقويمها من تغذية راجعة لمستخدميها لاتخاذ القرارات المناسبة لتطويرها والارتقاء بها.

والتقويم لم يعد قاصراً على أساليب تقويميه معتمدة على التقارير والألفاظ، وإنما أصبح يعتمد على النماذج التقويمية التي تحقق تطويراً للعملية التربوية وتفعيلاً لها، إذ أنها مقاييس أكثر دقة وعلمية، وأفضل موضوعية، وهي ضرورة تفرضها التطورات الكبيرة التي شهدها العالم خلال العقود الأخيرة في مجالات الحياة المتعددة (الشيخي، 2006).

وبذلك فانَّ عملية التقويم عملية مستمرة فهي تتكامل مع عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعة نتائجه التنفيذية، فضلاً عن ذلك فان التقويم يعد بمثابة عمليه مرابطة لكل خطوة من خطوات بناء المنهج من صياغة أهدافه، وتحديد محتواه وتشخيص صعوبات التنفيذ، وبيان جوانب القوة والضعف فيه، ولكنها تبقى عملية مهمة وضرورية حتى بعد أن يتم تخطيط المناهج وتنفيذها، بل إنها مفتاح عملياتها عمليات تطوير المناهج فيما بعد. فمن خلال تقويم المنهج تتحدد قيمة وفعالية المنهج المراد تقويمه، وفي ضوء البيانات وتحليل المعلومات تصاغ التوصيات المناسبة لمعالجة الوضع واقتراح الخطط العلاجية، وبالنتيجة فان تقويم المنهج الدِّراسي يهدف أساساً إلى تزويد متخذي القرار بالمعلومات اللازمة لتطوير المناهج وتحسينها (الجعفري،2010).

مفهوم التقويم:

اختلف المربون في تعريفهم للتقويم؛ مما أدى إلى وجود الكثير من التعريفات لهذا المفهوم، فكلمة التقويم تعني اصطلاحاً: تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته، ولغةً: تصحيح أو تعديل ما اعوج. فإذا قال شخص ما أنه قيم الشيء، فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة. وإذا قال أنه قوم غصن الشجرة، فمعنى ذلك أنه عدله وجعله مستقيما (مصطفى،2010).

أما اصطلاحاً فقد تعددت المفاهيم حول تعريف التقويم، ويعود ذلك إلى التطورات العلمية المتلاحقة، وإلى كثرة الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس وميدان التقويم عامة، فقد عرفه ورثن Worthen وساندرز Sanders المشار إليه في سعادة وإبراهيم (2004، ص34) بأنه:"عبارة عن تحديد قيمة شيء ما والحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة معينة، أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاص".

وعرفه مرعي والحيلة (2002، ص15) بأنه :"عملية منهجية منظمة، ومخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك والفكر، أو الوجدان، أو الواقع المقاس، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح". أما دول (Doll, 1992,p23) عرفه بأنه :" جهد واسع ومستمر للبحث عن آثار توظيف المحتوى الدراسي وعملياته، للوصول إلى الأهداف المحددة". في حين عرفته دروزة (2005، ص13) بأنه :"عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها، فالحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغير والتطوير".

وعرفه سيد وسالم (2005، ص2) بأنه :"عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها؛ أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف، في كل مكونات المنظومة التربوية؛ لكي يتم علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة فيها". وأورد العاني (2003) بأن التقويم عملية داخلية ذاتية تقود إلى تحسين مستوى الأداء نحو الأفضل مستقبلاً، ويتم هذا الإجراء بإعادة النظر بالأهداف والبرامج بالاستفادة من التغذية الراجعة من البيانات والمعلومات المتوفرة. وذكر حمادات (2009، ص11) بأنه: "العملية التي يقوم بها الفرد أو جماعة لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة ونقاط القوة والضعف حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة".

أهمية التقويم:

تعد عملية التقويم ضرورية في ميدان المناهج، حيث تعد المناهج أدوات تعليمية مهمة، ينبغي أن تكون جيدة في يد المعلم والطالب، والتقويم وسيلة تعرف بهذه الجودة والصلاحية، كما أنه سبيل تنميتها من بعد ذلك، كما أن عملية تأليف المناهج المدرسية هي عملية تنافسية في كثير من الدول، الأمر الذي يتطلب تنقية وتصفية هذه المناهج من خلال التقويم، وكذلك ونظرا للتطور الذي يشهده هذا العصر والتقدم العلمي والتكنولوجي فإن ذلك يتطلب إعادة النظر في المناهج المدرسية من خلال عملية التقويم (عطية،2009).

والتقويم لم يعد قاصراً على أساليب تقويميه معتمدة على التقارير والألفاظ، وإنما أصبح يعتمد على النماذج التقويمية التي تحقق تطويراً للعملية التربوية وتفعيلاً لها، إذ أنها مقاييس أكثر دقة وعلمية، وأفضل موضوعية، وهي ضرورة تفرضها التطورات الكبيرة التي شهدها العالم خلال العقود الأخيرة في مجالات الحياة المتعددة (الشيخي، 2006).

فالتقويم يعد ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية فهو العملية التـي تقود إلـى الحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربويـة المتوخـاة، وفاعليـه النظـام التربـوي، وعليـه فـان التقويم عملية منهجية ترمي إلى توافر معلومات وبيانات، تساعد على إصدار قرارات وأحكام، حول مدى فاعليه البرامج التربوية، وتحقيقها للأهداف المنشودة، وان الاحتكام لهذه النتائج وفق معايير محدده سوف تساعد في تطوير وتحسين هذه البرامج للمستوى المنشود، خاصة في حالـة ظهور قصـور فـي بعض عناصرها، إذ إن إصـدار الأحكـام، واتخـاذ القرارات، يعتمـد اعتمـاداً مباشراً علـى دقـة المعلومـات التقويميـة، مـن حيـث: تحديـد المشكلة، وتـوافر البيانـات وتحليلهـا، وتفسيرها، واتخاذ القرار المناسب، وهذا يقود في النهاية إلى معرفة أوجه القوة وأوجه الضعف، والخلل في النظام التربوي القائم (الجعفري،2010).

وبـذلك فـانَّ عمليـة التقـويم عمليـة مسـتمرة فهـي تتكامـل مـع عمليـة بنـاء المـنهج وتنفيـذه ومتابعة نتائجه التنفيذية، فضلاً عن ذلك فان التقويم يعد بمثابـة عمليـه مترابطـة لكل خطـوة مـن خطـوات بنـاء المـنهج مـن صـياغة أهدافـه، وتحديد محتـواه وتشـخيص صـعوبات التنفيذ، وبيـان جوانـب القـوة والضـعف فيـه، ولكنهـا تبقـى عمليـة مهمـة وضـرورية حتـى بعـد أن يـتم تخطـيط المناهج وتنفيذها، بل إنهـا مفتـاح عملياتهـا عمليـات تطـوير المنـاهج فيمـا بعـد. فمـن خـلال تقـويم المنهج تتحدد قيمة وفعالية المنهج المراد تقويمه، وفي ضوء البيانات وتحليل المعلومـات تصـاغ التوصـيات المناسـبة لمعالجـة الوضـع واقتـراح الخطـط العلاجيـة، وبالنتيجـة فـان تقـويم المـنهج الدِّراسي يهدف أساساً إلى تزويد متخذي القرار بالمعلومات اللازمـة لتطـوير المنـاهج وتحسـينها (الجعفري، 2010).

تقويم المناهج الدراسية:

المـنهج عنصـر ونظـام مهـم فـي العمليـة التعلميـة التعليميـة، دأب المسـؤولين فـي وزارة التربيـة والتعلـيم والخبـراء والبـاحثون والمهتمـون علـى تقويمـه وتطـويره باسـتمرار (مرعـي والحيلة، 2002)؛ إذ لا يمكن لأية عملية تعليمية أن تتم بدونه، إذ تبقى ناقصـة غامضـة المعـالم، وغير محددة، ولا تحقق الأهداف التعليمية التـي توضـع مـن أجلهـا (دروزة، 2005)؛ إن تحقيـق متطلبات التغير الثقافي التي حدثت وما زالت تحدث على الساحة الأردنيـة، يحـتم علينـا مراجعـة وتقويم المناهج والكتاب المدرسي في مراحل التعليم المختلفة (سعادة وإبراهيم، 2004)؛ خاصـة وأن آثـار عمليـة تطـويره لا تتوقـف علـى الطالـب والمدرسـة، فحسـب بـل وتمتـد إلـى المجتمـع بجوانبه كافة (الوكيل والمفتي، 2005).

وتعد المناهج المدرسية ظاهرة اجتماعية ومحصلة لما قد يعتري المجتمع من تغيرات، وتقاس جودتها أو معيار صلاحيتها بقدرتها على الاستجابة لتلك التغيرات (اللقاني ورضوان، 1982).

وظلت المؤسسة المدرسية دائماً تابعة ووليدة للمجتمع، تتابعه في حركته العامة، ولذلك فان أية محاولة لتحديد معالم المؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين لا بد أن تقدم على أساس تحديد طبيعة وشكل مجتمع القرن الحادي والعشرين، في سياقاته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية (الهاشمي، 2002).

ويتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم، تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية، والمشتملة بصفة أساسية على الطالب والمعلم والبرامج التعليمية وطرق تدريسها وتمويل وإدارة المؤسسة التعليمية، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقويم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلب بدورة تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء، وتعد المعايير مقدمة للوصول إلى حالة الجودة الشاملة، فهي تضمن للطالب والمعلم وللمجتمع الحصول على المعارف والمهارات المطلوبة عن طريق ضبط كافة العمليات التي تتم في المؤسسة التعليمية، بدءا من تحديد الاحتياجات التعليمية، ومرورا بتصميم البرامج المطلوبة، وبكيفية تنفيذها وتقييمها (محاسيس، 2008).

يُعدُّ التعليم أساساً لتقدّم المجتمعات، ومعياراً لتفوّق أبنائها وبناتها وتحضّرهم، وقد أدركت الوزارة أهمية الارتقاء بنوعية التعليم، إذ يعد التعليم الكمّي كافياً، فانطلقت بخطوات واثقة إلى بناء التعليم النوعيّ العالي الجودة، القادر على نتاج خريجين يمتلكون زمام التفوّق والإبداع. ونظراً لتطوّر منظومة الأساليب والمعايير التي تسمو بمكانة التعليم، فقد أصبح من الممكن الوصول إلى التعليم النوعيّ، من خلال إتباع منهجية إداريّة جديدة، تركز على النوعية والجودة، واضعة نصب عينيها أهميّة مواكبة الخطوات المتسارعة في مجالات التعليم كافة.

ويعد التقويم عنصراً أساسياً من عناصر المنهج التعليمي وهو أحد مرتكزات تطوير التعليم إذ أن نتائجه هي الأساس في أهداف المنهج التعليمي ومحتواه وطرائق التدريس. ومن هنا فانه لابد من النظر إلى التقويم باهتمام خاص من حيث التخطيط له وإعداد أدواته والاستفادة من نتائجه لكي يتمكن المعلم من التعرف على مدى تحقق الأهداف.

لقد حظي موضوع التقويم (لاسيما في العقدين الأخيرين) باهتمام العديد من الباحثين والمعنيين بشؤون التربية والتعليم، وقد تجلى هذا الاهتمام بكثرة البحوث والدِّراسات التي أجريت في هذا الميدان أي التقويم كدراسة (السمهر، 2008) ودراسة (شديفات،2000)، وقد تنوعت أهداف هذه البحوث والدِّراسات وذلك بتنوع الجوانب التي عالجتها كما تباينت الأساليب التي استخدمت فيها وفق تباين الأهداف (الجعفري، 2010).

فمن حيث الأهداف يلاحظ أنَّ كثيراً من البحوث والدِّراسات تناولت تقويم مشروعات تربوية أو مناهج دراسية، ولعل من أبرز ما يمكن ملاحظته في هذه البحوث والدراسات أنها تمثل أنماطاً متباينة، يتميز كل خط بدراسة جانب أو أكثر من الجوانب التي تناولتها الدِّراسات الأخرى، فمنها (محاسيس،2008):

- اهتمت بتقويم مادة دراسية معينة.
- وأخرى استهدفت تقويم برنامج دراسي لقسم من مرحلة دراسية بكاملها.

ومن هنا نشأت الحاجة إلى تطوير المنهج المدرسي،وخصوصاً بعد تطور مفهوم العملية التعليمية نتيجةً لما توصلت إليه البحوث والدِّراسات في التربية وعلم النفس، ونتيجةً لظهور التقنيات واستخداماتها، التي أصبحت في عصرنا الحاضر من الأمور المهمة في حياة الشعوب، وعاملاً رئيساً في التقدم، والنمو الاقتصادي، والاجتماعي، ناهيك عن النقد العنيف الذي وجه إلى المنهج بمفهومة التقليدي؛ لعدم قدرته على الوفاء بحاجات ومتطلبات المتعلمين ومجتمعاتهم (السمهر، 2008).

خصائص التقويم الجيد:

يعتمد التقويم الجيد على العديد من الخصائص التي تميزه عن غيره، وقد أشارت (مصطفى، 2010) إلى العديد من خصائص التقويم الجيد، وفيما يلي أبرزها:

1. **التناسق مع الأهداف:** يجب أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب من جوانب النمو، وإذا كان يهدف إلى تدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي.
2. **الشمول:** يجب أن يكون التقويم شاملاً الشخص أو الموضوع الذي نقومه، كما يجب أن يتضمن الجوانب الرئيسية للوحدة الدراسية (الحقائق والمهارات والاتجاهات). وإذا أردنا أن نقوم المعلم فإن تقوميه يتضمن إعداده وتدريبه ومادته العلمية وطريقة تدريسه

وعلاقته بالإدارة المدرسين وبالتلاميذ وبأولياء أمورهم، أي أن التقويم ينصب على جميع الجوانب في أي مجال يتناوله.

3. **الاستمرارية:** ينبغي للتقويم أن يتصف بالاستمرارية حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.
4. **التكامل:** لا بد أن يكون هناك تكامل وتنسيق بين وسائل التقويم فإنها تعطينا في النهاية صورة واضحة عن مدى نمو التلميذ من جميع النواحي.
5. **التعاون:** يجب ألا ينفرد بالتقويم شخص واحد، يشترك فيه المدرس والطالب والمشرف بل والتلاميذ أنفسهم، وتقويم التلميذ يجب أن يشترك فيه التلميذ والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. أما عن تقويم الكتاب فمن الضروري أيضاً أن يشترك فيه التلاميذ والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس.
6. **أن يبنى التقويم على أساس علمي:** لا بد أن تتصف أدوات التقويم بالصدق والثبات، فالهدف من التقويم هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه أو تقويمه، وأن تكون متنوعة وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة الحالات... الخ.
7. **أن يكون التقويم اقتصادياً:** بمعنى اقتصادي في الوقت والجهد والتكاليف.
8. **أن تكون أدواته صالحة:** بمعنى أن التقويم الصحيح يتوقف على صلاح أدوات التقويم، وأن تقيس ما يقصد منها بمعنى أن لا تقيس القدرة على الحفظ إذا وضعناها لتقيس قدرة التلميذ على حل المشكلات مثلا، وأن تقيس كل ناحية على حدة حتى يسهل تشخيص النواحي وتفسيرها بعد ذلك، وأن تغطي كل ما يراد قياسه.
9. **أن يكون مميزاً: يساعد على التمييز بين مستويات الطلاب (الفروق الفردية):** أضحى التقويم –كما سبق الذكر- أحد أهم عناصر المنهاج التعليمي في ظل التربية الحديثة يتفاعل مع هذه العناصر تفاعلاً معكوساً، فيؤثر فيها ويتأثر بها.

أنواع التقويم:

أشار المياح وساجت (2009) إلى وجود نوعين من أنواع التقويم هما: التقويم الذاتي والتقويم الموضوعي.

أولاً: التقويم الذاتي Egocentric Evaluation

ويستند هذا التقويم إلى الذات دون استخدام محكات معينة أي أن الفرد يحكم على الشيء أو العمل أو الأفراد من خلال خبرته الشخصية ودوافعه وانفعالاته، وغالباً ما يتصف هذا النوع من التقويم بالسرعة في إصدار الأحكام دون العمق الكافي في تفاصيل الموضوع وقد يتغير الحكم على الموضوع أو الظاهرة المراد تقويمها بتغيير الحالة النفسية للفرد أو بتدخل عوامل أخرى مثل المصلحة أو القرابة أو الزمالة والمستوى الفكري والاجتماعي والثقافي أو ربما أمور كانت خافية على الفرد. وهذا النوع من التقويم من الصعب الوثوق في نتائجه بالرغم من استخدامه سواء كان ذلك استخداماً شعورياً أو لا شعورياً.

ثانياً: التقويم الموضوعي Objective Evaluation

يستند هذا التقويم إلى أحكام موضوعية لا تتدخل فيها العوامل الذاتي، وهو أكثر دقة في نتائجه ويمكن الاعتماد على ما تتوصل إليه عملية التقويم خلافاً للتقويم الذاتي.

وقد أشار المياح وساجت (2009) إلى العديد من المحكات في إطار التقويم الموضوعي وهي:

1) **المعايير:** وتعد أساس الحكم من داخل الظاهرة أو الشيء بموضوع القياس وليس من خارجه فهي تأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعة للظاهرة.

2) **المستويات:** تتشابه المستويات مع المعايير في كونها أسس داخلية للحكم على الظاهرة موضوع التقويم. واستخدام المستويات شائع في التربية البدنية والرياضية مثل المستويات التي تحددها كليات التربية الرياضية للانخراط بالدراسة فيها من قبل الطلبة الحاصلين على الشهادة الثانوية، حيث تشترط هذه الكليات نجاح الطالب في شهادة الثانوية بمجموع معين وضرورة تجاوزه لمستوى محدد من اللياقة البدنية هذا بالإضافة إلى كفاءته البدنية وسلامته الصحية.

3) **المحكات:** وتعد من أفضل الوسائل المستخدمة في الحكم على صدق الاختبارات، وهي أسس خارجية للحكم على الظاهرة موضوع التقويم وقد تأخذ الصورة الكمية أو الكيفية.

مستويات التقويم:

التقويم التربوي حاله حال القياس له مستويات مختلفة تتفق مع الهدف من إجرائه، فإذا كان الهدف من إجراء عملية التقويم هو فقط إصدار أحكام سريعة ومبدئية عن مستويات التلاميذ وتحصيلهم في جانب معين اتبعت وسائل مبدئية في قياس وتسجيل النتائج وتحليلها. أما إذا كان الهدف هو الحصول على معلومات على درجة عالية من الدقة والوضوح تعقدت عملية التقويم

واتبعت منهجاً علمياً وموضوعياً دقيقاً كما ويتم استخدام أكثر الوسائل دقة وصدقاً من أجل إعطاء نتائج تتفق والهدف المرسوم من وراء عملية التقويم (ربيع، 2006).

أهداف التقويم:

يستهدف التقويم إلى التعديل والإصلاح من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف والصعوبات والمشاكل التي تحول دون تحقيق الأهداف، وعليه فإن عملية التقويم تستمر باستمرار العملية التعليمية أي تبدأ مع التخطيط وتستمر عبر مراحل التنفيذ مستهدفة الحكم على مدى الإنجاز الذي تحقق بما يتناسب مع الأهداف المرسومة، وفيما يلي أهم الأهداف التي يسعى التقويم التربوي الحديث إلى تحقيقها (ربيع، 2006):

1. صياغة الأهداف التعليمية بسلاسة وبدون صعوبة.
2. تعديل وتغيير طرق التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف المرسومة، وتساعد على تحقيقها، ويتم ذلك من خلال الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي حدثت خلال العملية التعليمية.
3. معرفة الصعوبات والمشاكل التي تعترض المعلم خلال قيامه بمهامه في سبيل علاجها لتوفير الجو الملائم له للقيام بعملية التعليم على وجهها الأكمل.
4. إعادة الترتيب والتنظيم وتحديد الأدوار لكل من المعلم والمتعلم بشكل سليم وكذلك تحديد الأنشطة التي يقومون بها مما يسهل عملية التعليم والتعلم على السير بدون عوائق أو مشاكل.
5. جعل كل من المعلم والمتعلم قادراً على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه وإعماله، وما حققه من نتائج سواء كانت سلبية أو إيجابية.
6. بناء علاقة متينة بين البيت والمدرسة من خلال تعريف أسر الطلبة بنتائج أبنائهم ليكونوا على بينة عن مستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم إلى المشاركة في دفع وتحفيز أبنائهم للمزيد من العطاء وتهيئتهم بشكل سليم وخاصة إذا كان هناك تعثر من قبل الأبناء في تحصيلهم الدراسي أو معاناتهم من مشاكل معينة تتسبب في تعطيل مسيرتهم الدراسية أو تؤثر فيها.
7. الكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطلبة بما يساعد على التنبؤ بمدى إمكانية النجاح المستقبلي من عدمه بالنسبة لدراسة أو مهنة معينة بذاتها.

خطوات التقويم:

نستعرض فيما يلي عدداً من خطوات التقويم كما أشار لها (ربيع، 2006):

1. أن يحدد المعلم أهدافاً عامة وخاصة لموضوع تدريسه تمثل الأهداف العامة للمنهج أو التدريس المحاور الرئيسية التي يدور حولها كل ما يتعلق بعمليتي التعليم والتعلم من آمال وحاجات المجتمع والتلاميذ، ونقصد بها الأهداف التعليمية (السلوكية) وأن الغرض الأساسي من وراء هذه الأهداف في التعليم هو وضوحها اللغوي وإمكانية ترجمتها بسهولة إلى سلوك واقعي يمكن ملاحظته وقياسه بشكل مباشر.
2. تحديد أدوات ووسائل جمع المعلومات اللازمة لأغراض التقويم وهذه الوسائل لا بد أن تكون مناسبة الغرض وفي سبيله لكي تستطيع أن تجمع معلومات وبيانات صحيحة حول معارف وقدرات التلاميذ الحقيقية.
3. إجراء فترات منتظمة من الملاحظ الموضوعية مع تطبيق بعض الاختبارات أو استعمال بعض المقاييس (المتدرجة، التصنيفية أو غيرها)، وذلك للحصول على المعلومات المطلوبة بخصوص السلوك المراد تقييمه.
4. إجراء تحليل دقيق للمعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من خلال وسائل جمع المعلومات، وذلك لغرض مقارنة تحصيل التلاميذ مع بعضهم البعض وتحديد مقدار التفكير الحاصل في معلومات ومعارف التلاميذ وسلوكهم وكذلك لاكتشاف العلاقات المتداخلة بين الوسائل المعتمدة في عملية التقييم وذلك لاختيار أصلحها منفردة أو مجتمعة في عمليات التقييم المقبلة.
5. تفسير البيانات والمعلومات على أساس المعايير المتضمنة في الأهداف التعليمية للمنهج أو الإشراف التربوي لمعرفة مدى نمو أو تقدم الفرد المتعلم ذاتياً واجتماعياً مع تحديد عناصر القوة أو الضعف لغرض تقديم العلاج اللازم.
6. والخطوة الأخيرة من خطوات التقويم في التربية الحديثة تتمثل برفع توصيات بناءة وعلمية إلى كل من الإدارة والمشرفين التربويين والتلاميذ أنفسهم وأولياء أمورهم بخصوص نجاح التلاميذ أو حاجتهم لمزيد من التدريس أو التطبيق أو لتعديل المنهج نفسه أو طريقة التدريس أو حتى لتعديل الأهداف التعليمية الموضوعة.

تصنيفات تقويم المنهج المدرسي:

يشير الجعفري (2010) أن المراجعة الشاملة للأدبيات التي تناولت تقويم المنهج المدرسي تشير إلى وجود أنواع متباينة له ومن هذه التصنيفات:

- وفق إجراءاته.
  - التقويم التمهيدي - التقويم البنائي - التقويم النهائي
- وفق شموليته.
  - التقويم الكلي / التقويم الجزئي.
- الشكلية والمنهجية:
  - التقويم الرسمي المنهجي / التقويم غير الرسمي (غير المنهجي)
- وفق المعلومات والبيانات:
  - التقويم الكمي / التقويم النوعي
- وفق القائمين عليه:
  - التقويم الداخلي / التقويم الخارجي
- وفق الموقف من الأهداف:
  - تقويم معتمد من الأهداف / تقويم غير معتمد من الأهداف

التطوير في ضوء المعايير:

إن من دواعي تطوير النظام التعليمي بشكل عام، والمناهج الدراسية بشكل خاص، في ضوء المعايير العالمية، من أجل تحقيق جودة التعليم، وتحقيق المبادئ التربوية الحديثة، والتحديات التي تواجه المناهج العربية، وواقعها، والتحديات العالمية التي تواجه الأمة العربية، أصبح من الضروري، إعداد معايير قومية لمنظومة التعليم، والمناهج الدراسية، والتي تعد منطلقا أساسياً لإصلاح التعليم، وتحقيق الجودة، في ظل التنافس العالمي والانفجار المعرفي والتقني في جميع المجالات، إذ أصبحت قضية التعليم قضية أمن قومي واستثمار في الموارد البشرية وإعداد وتأهيل الطلبة وتسليحهم بالعلم والمعرفة والتكنولوجيا، حيث أصبح الصراع العالمي هو سباق في تطوير التعليم والعملية التربوية وتحسينها .

وتعد المعايير الأكاديمية، هي أساس بناء نظامي تعليمي قوي، وتساعد في توجيه جهود مصممي المناهج ومطوريها، نحو إيجاد مناهج فاعلة، في تكوين مهارات واتجاهات ووعي الطلبة، وإعدادهم للحياة، وتحسين تدريس المعلمين وتحسين مخرجات التعليم بشكل عام (عبد السلام، 2003).

أهمية معايير الجودة في العملية التعليمية:

ومن هنا برزت أهمية معايير الجودة في التعليم لمختلف مستويات العناصر المرتبطة بالعملية التربوية والتعليمية، من مناهج، ومعلمين، وطلبة، وأنشطة تعليمية مختلفة، وأولياء الأمور، وقادة المجتمع، والمدارس، والهيئات التعليمية، باعتبار نظام التعليم القائم على المعايير الجسر الذي يؤدي إلى بناء مجتمع مترابط. يحافظ على قيمة القومية، في مواجهة التحديات المعاصرة، وتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، لذلك جاء الاهتمام المتزايد بتحديد الأسس والعمليات العملية في بناء المناهج الدراسية، بصفة عامة، باعتبارها من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة، لتلافي القصور، ومعالجة نقاط الضعف في المناهج الدراسية، وبعدها عن الاجتهاد، والرؤى الشخصية، حيث تحكمها أسس ومعايير محددة ويقاس تقويمها في ضوء ذلك (سعادة وابراهيم، 2004).

المعايير الدولية لتدريس العلوم:

إن المعايير القومية الدولية لتعليم العلوم NSES والتي تم نشرها في العام 1995م، قدمت رؤية متماسكة باعتبار أن الفرد مثقف علميا، ووصف لما يجب على الطلبة فهمه، وما يكون فعلة كنتيجة لخبراتهم العلمية المتراكمة، وأساساً للأحكام المتعلقة بالبرامج والتعليم والتقويم والسياسات والمبادرات التي توفر الفرص لجميع الطلبة لتعلم العلوم بطرائق تتماشى مع المعايير الدولية لمحتوى العلوم التي منها ما يلي: (الجعفري،2010):

1- العلم كعملية استقصاء.
2- التركيز على المفاهيم والعمليات والنظريات العلمية الأساسية.
3- إرساء الصفات النافعة بين العالمين الطبيعي والصناعي.
4- ربط الطلبة بعالمهم الشخصي الخارجي من خلال الموضوعات.
5- فهم طبيعة العلم.
6- استخدام تاريخ العلوم لتوضيح المظاهر المختلفة للعلوم في المجتمع والنواحي الإنسانية لها.
7- تزويد الطلبة بأفكار قوية تساعدهم على فهم العالم الطبيعي من خلال مخططات مفاهيمية تقدم لهم.

حيث يعد معيار العلم كعملية استقصاء أساساً في تنظيم المنهج حيث يكون الطالب قادر على إجراء الاستقصاء وعلى المفاهيم الأساسية على الاستقصاء العلمي التي ينبغي أن يطورها الطلبة كما يؤكد استخدام عمليات العلم على النحو المعرفي للطلبة بالتأكيد على التفكير الناقد والاستدلال العلمي لتكوين تفسيرات عملية. أما معيار التركيز على المفاهيم والمبادئ

والنظريات العلمية الأساسية فيهتم بالموضوعات العلمية الأساسية في مجال علوم الفيزياء والحياتية وعلم الأرض والفضاء.وأما معيار إرساء صفات نافعة بين العلم الطبيعي والعلم الصناعي فله عنصران هما: الأول ويؤكد على تطور القدرة المرتبطة بالتصميم التقني، والثاني يؤكد على أوجه الشبه والاختلاف بين العلم والتكنولوجيا.

إن ربط الطلبة بعلمهم الشخصي والاجتماعي يشكل أحد معايير العلوم التي تؤكد على بعدين مهمين هما بعد الشخصية والبعد الاجتماعي اللذان يساعدان على فهم الصحة والسكان والموارد البيئية، حيث يركز تاريخ وطبيعة العلم على فهم العلوم الخاصة المتعلقة بالمجتمع والنواحي الإنسانية وكيفية حدوث التطورات العلمية ويزود معيار المفاهيم والعمليات الموحدة الطلبة بالأفكار القوية التي تساعدهم في فهم العالم الطبيعي (عطية،2013) .

وتستعرض الباحثة فيما يلي عدداً من النماذج لتقويم المنهج وهي تختلف عن بعضها في آلية التقويم، كما تختلف عن النموذج المقترح من قبل الباحثة وفيما يلي بيان ذلك:

نماذج في تقويم المنهج:

هناك المزيد من نماذج التقويم والذي يحتاج كل منها أن يكون الشخص القائم على عملية التقويم ذي مهارات خاصة كى يتمكن من تنفيذها كما يركز كل من هذه النماذج على موضوعات مختلفة نسبيا فيما يتعلق بإدارة عملية التقويم، ويحتوى كل من هذه النماذج على نقاط ضعف ومواطن قوة كما أن كلاً منها قد يثبت كفاءة فى تنفيذه فى مواقع أكثر من غيرها.

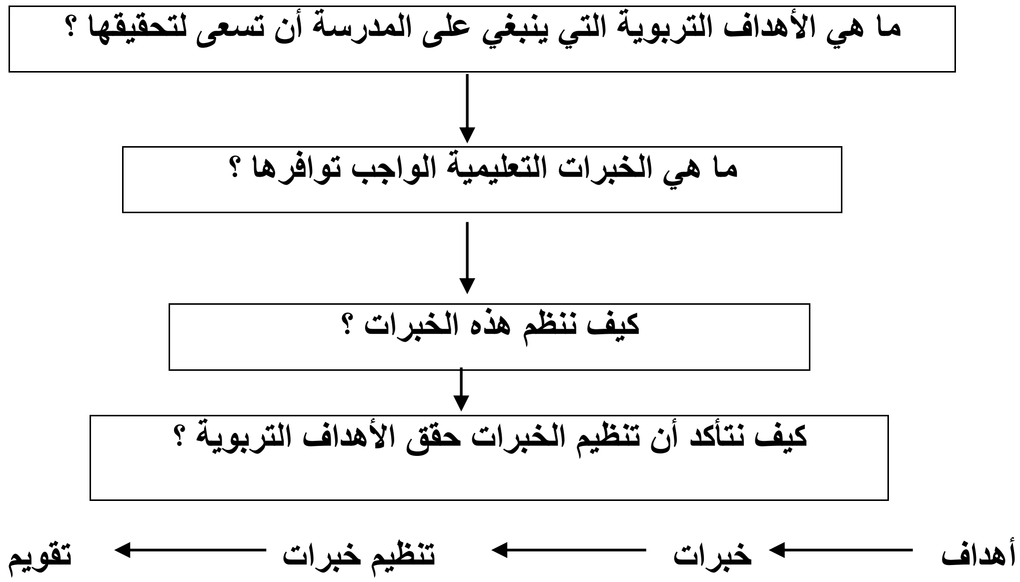
1- نموذج تايلر في التقويم

يمكن أن يكون هذا هو النموذج الأول فيما يسمى (بالعصر الحديث) لخطط التقويم ويقوم هذا النموذج على عمل (taylor,1973) الذى يؤكد ضرورة الاتساق بين الأهداف والخبرات من جهة والنتائج من جهة أخرى.

يستهدف نموذج (taylor) الربط بين الأهداف وخطة العمل من خلال جعلها أهدافًا قياسية (سلوكية) أي أنها تعكس التغيرات التى تطرأ على المشاركين فى العمل على أثر تلقيهم لتعليمات كافية أو حصولهم على خبرات كافية. وقد تم جمع بعض المعلومات كعينات لما ينتج عن تلقى المشاركين مثل هذه التعليمات أو حصولهم على مثل هذه الخبرات مرة عقب إمداد المشاركين بها مباشرة ومرة أخرى فى وقت لاحق كمتابعة لانعكاسات هذه التغيرات. وقد وجد أن تحديد المعلومات الأساسية التى كانت معروفة بالنسبة للمشاركين فى خطة العمل قبل تزويدهم بالتعليمات والخبرات الإضافية، كان أمراً بالغ الأهمية لضرورة أن تحقق مثل هذه التغيرات الأهداف المرجوة لها وضرورة تعديلها فى حالة عدم ملاءمتها للأهداف الموضوعة.

لذا فقد لـزم إجراء اختبارات قياسية للمشاركين قبل تعرضـهم لهذه التغيرات وبعدها. ويعد نموذج (Tyler) نموذجا يستهدف بشكل أساسى تحقيق الأهداف مع التركيز الدقيق علـى النتـائج السلوكية لمجموعة كبيرة من المشاركين (حمادنه،2012).

لقد قدم تايلر مجموعة من التساؤلات ترنو إلى المنهاج المرغوب فيه، ومن خلال هذه الأسئلة يمكننا تحليل المنهاج للوصول إلى المنهاج المرغوب فيه، وهذه التساؤلات هي:



شكل 1. نموذج تايلر للتقويم

2- نموذج الصانع في التقويم

من المحاولات العربية قام الصانع وزملاؤه (1981)، لوضع نموذجاً لتقويم البرنامج التربوي في الوطن العربي سمي بـ : "نموذج التقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية". حيث ينظر هذا النموذج إلى عملية تقويم البرنامج التربوي على أنه عملية مستمرة تبدأ بالأهداف وتمر بالخطة الموضوعة لتحقيق الأهداف ثم العمليات والمخرجات وتكون التغذية الراجعة أساساً للتطوير في كل مرحلة من مراحل البرنامج. وقد حدد النموذج المنطلقات الأساسية له في ست خطوات، وهي (عطية، 2013):

أولاً: ضرورة تقويم البرنامج التربوي في ضوء أهداف واضحة.

ثانياً: أن يبدأ التقويم من المراحل الأولى من تصميم البرنامج.

ثالثاً: أن يأتي التقويم كعملية مستمرة تواكب البرنامج في تخطيطه وتنفيذه.

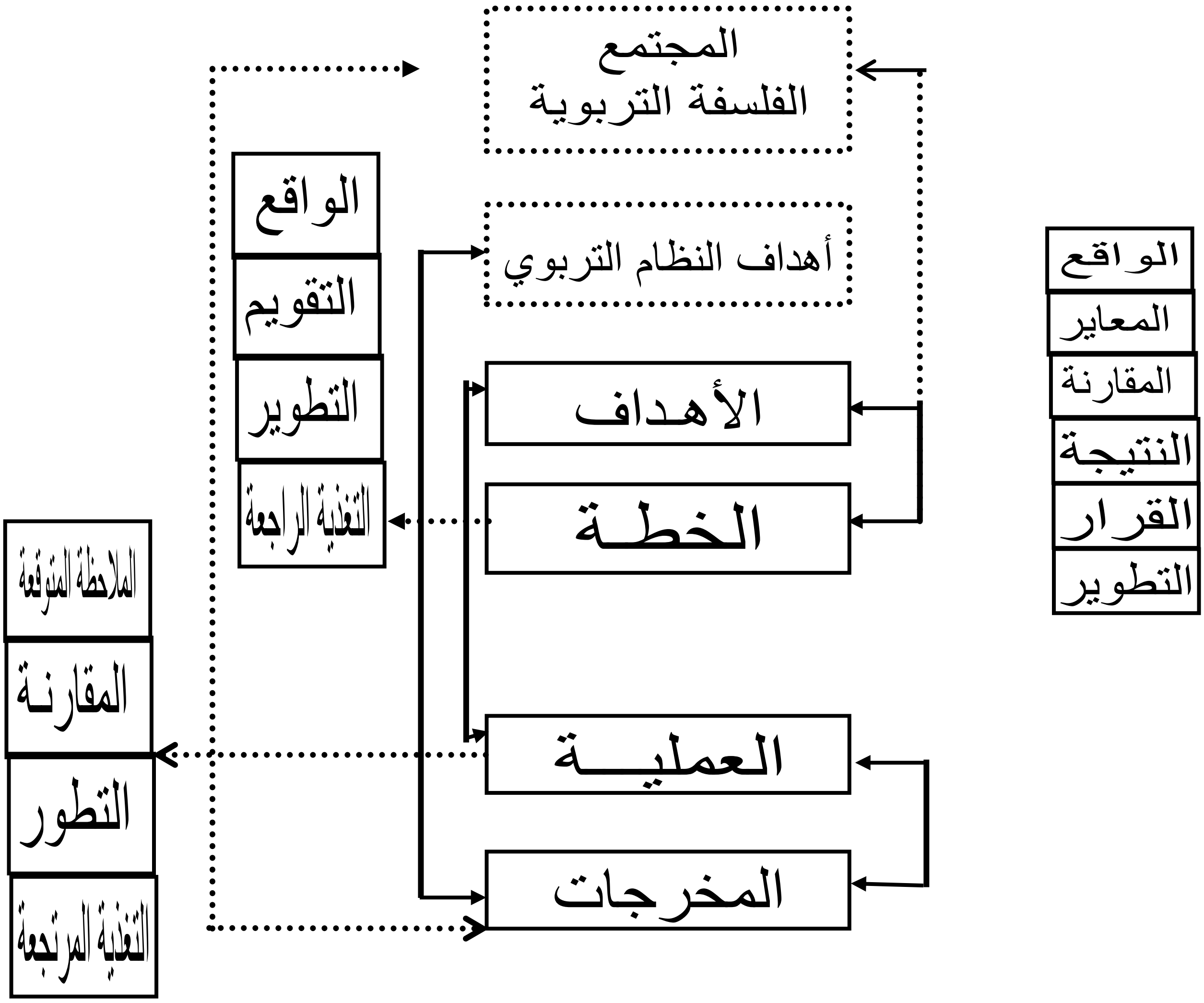
رابعاً: أن البرنامج التربوي يتضمن شبكة من الخطوات والإجراءات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين والأجهزة المتفاعلة.

خامساً: أهمية وجود خطة لأي مشروع تربوي وضرورة تقويم الخطة.

سادساً: أن تتفاعل مختلف المتغيرات ويتحدد بناء على تفاعلها عمليات البرنامج التي تنتج بدورها مخرجات متنوعة. وكل هذه الأمور تحتاج إلى تقويم مستمر للحصول على التغذية الراجعة المفيدة في عمليتي التطوير والتنفيذ.

وقد حدد نموذج الصانع أربع مراحل متتابعة لتقويم البرنامج وهي:

(1) تقويم الأهداف
(2) تقويم الخطة
(3) تقويم عمليتي التعليم والتعلم
(4) تقويم المخرجات



شكل2. نموذج الصانع في التقويم

3- نموذج الشبلي في التقويم

هناك محاولة أخرى قام بها الشبلي عام 1984 كما ورد في (الجعفري، 2010) لوضع

1) وضع خطة للتقويم يحدد فيها متطلبات التقويم من بشرية وزمنية ومستلزمات أخرى. كما يحدد منها معايير تقويم جوانب المنهج المختلفة.

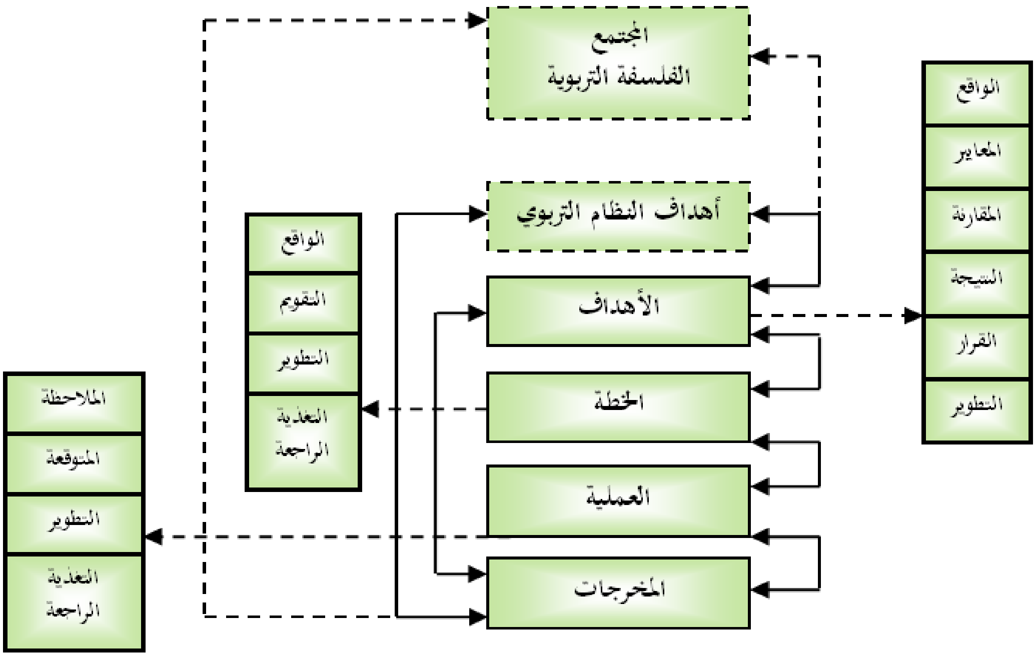
2) تنفيذ خطة التقويم حيث يتم التقويم للمدخلات باستخدام المعايير الملائمة وكذلك عن طريق مقابلة ذوى الشأن. ومن ثم يتم تقويم العمليات التي تمت بغرض أحداث التغيير المطلوب نحو الأهداف ثم تقويم المخرجات كما تتضح في النمو الذي حدث لدى المتعلم في التحصيل وفي مختلف جوانب شخصيته.

3) نتائج التقويم: حيث يراعي حسن العرض وحسن التفسير والاستنتاج للمعلومات التي تجمعت نتيجة تنفيذ العمليات التقويمية.

4) اتخاذ القرارات في ضوء نتيجة التقويم سواء ما هو متعلق منها بالمنهج الدراسي أو ما هو متعلق بالبرنامج.

5) تنفيذ القرار بالاعتماد أو الإلغاء أو التطوير.

6) نتائج القرار.

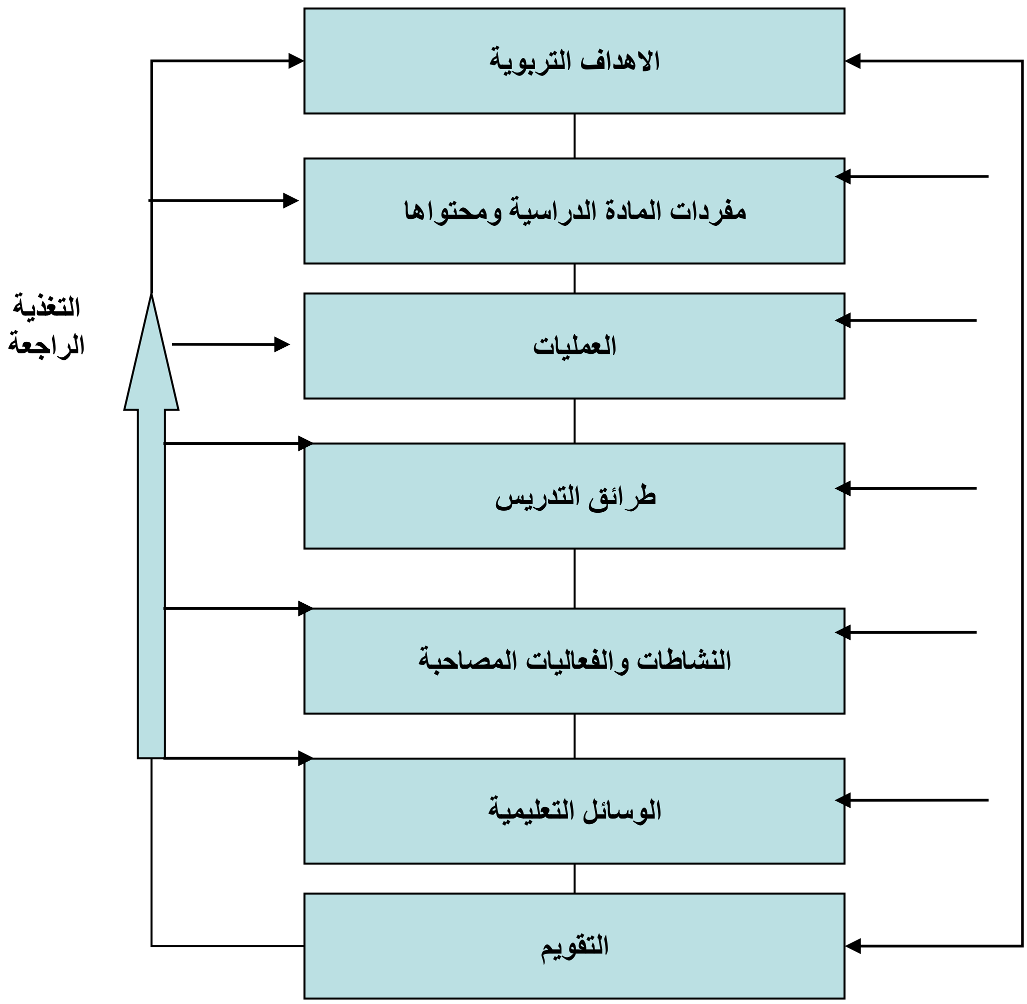


شكل 3. نموذج الشبلي في التقويم

3- نموذج الشمري والدليمي في التقويم:

اعتمدت الشمري والدليمي عام 2002 كما ورد في (عثامنة، 2010) نموذجا خاصا لتقويم المناهج الدراسية، واعتمدت في البناء مفهوما هو ان كل الفقرات في كل مجال من مجالات الستة التي تضمنها النموذج يكون منظومة متكاملة يمكن استعمالها في التقويم وان هذه المجالات تتفاعل فيما بينها لوضع الشكل النهائي لنموذج تقويم المناهج،وعلى الرغم من تفاعل هذه المجالات إلا انه يمكن أن يستعمل كل مجال على نحو منفرد بوصفه نموذجاً قائماً بذاته.وهذا النموذج يتصف بشموليته وإستمراريته وموضوعيته لأن عملية التقويم لا تتم بطريقة نمطية حيث تتنوع الأساليب والمعايير التي يستخدمها في ضوء الظروف والتجديدات.

والشكل الآتي يوضح هذا النموذج:

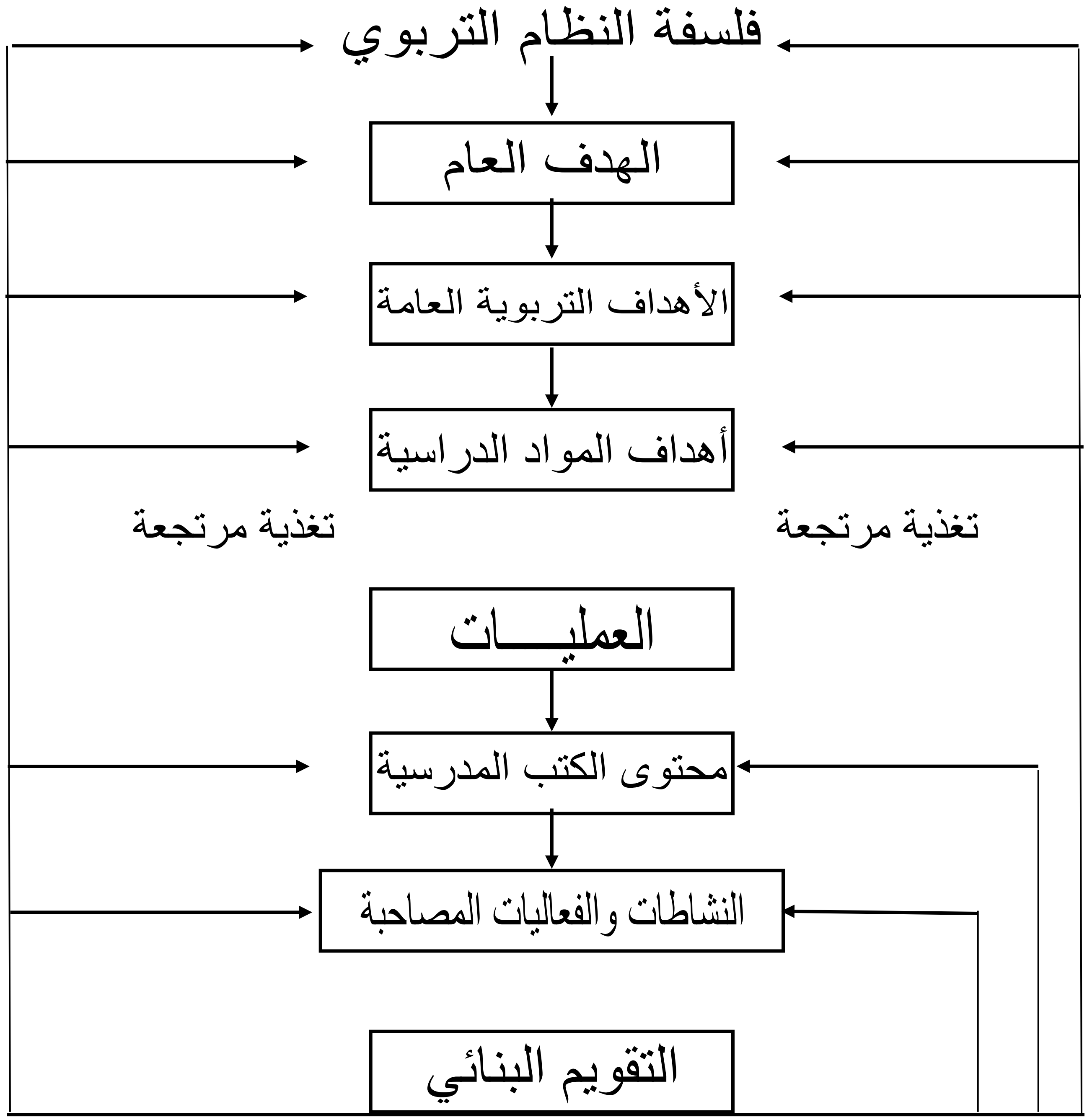


شكل 4. نموذج الشمري لتقويم المنهاج

5- نموذج الجعفري في التقويم

هدفت دراسة الجعفري (1989) إلى بناء نموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق. وذلك من خلال.الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية، وأهداف المواد الدراسية ومفرداتها، ومحتوى الكتب المدرسية، والنشاطات والفعاليات المصاحبة.

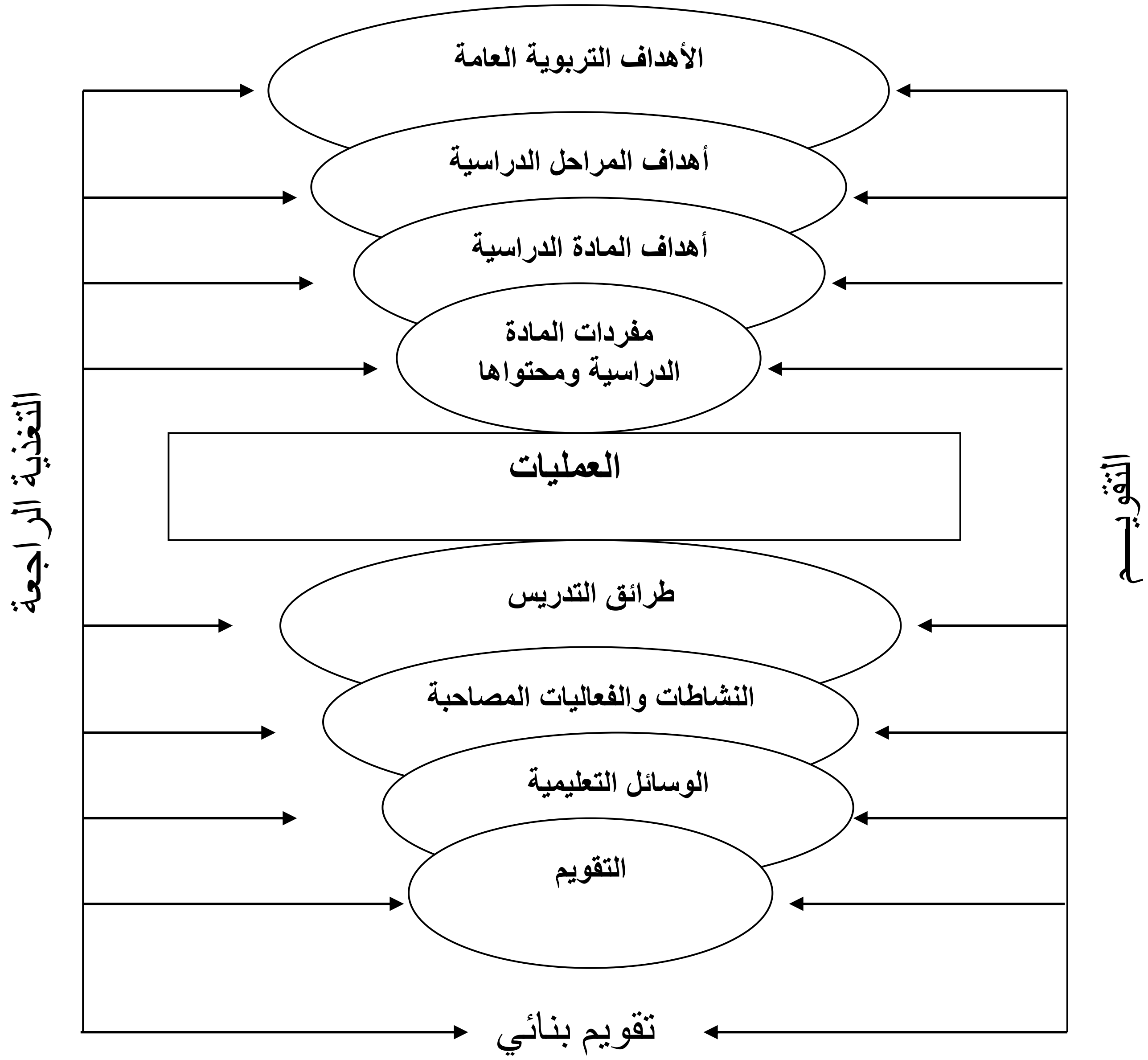
والشكل الآتي يوضح هذا النموذج:



شكل 5. نموذج الجعفري للتقويم

6- نموذج الخوالدة في التقويم (2012)

كما وضع الخوالدة نموذجاً في التقويم تكون من عدة مراحل بدءاً بتحديد الأهداف ثم العمليات ثم طرائق التدريس والنشاطات والفعاليات المصاحبة والوسائل التعليمية والتقويم، كما يلي:



شكل 6. نموذج الخوالدة للتقويم

أما التقويم الأولي أو التراجعي فهو يبدأ من آخر حلقه وهي النتيجة السلبية بغرض التعرف على الخلل وينتهي بأبعد مرحلة وهي الفلسفة والنظرية التربوية. وبالتالي تبدأ مراحل التقويم من النتيجة إلى أساليب التقويم، الطالب، المعلم، طرق التدريس، أساليب التعلم، تقنيات التعليم، الخبرات التربوية، المحتوي المعرفي، الأهداف الخاصة للمنهج، الأهداف العامة للمنهج (الخوالدة، 2012).

تحليل المحتوى:

تعرّض العديد من الباحثين إلى موضوع تحليل المحتوى، ومن هؤلاء بيرلسون (Berelson, 1971,p22) فبين أنه "أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في وصف محتوى الظاهرة أو المضمون الصريح وصفا موضوعيا وكميا". وعبد الحميد (1983، ص11) الذي بين أنّ تحليل المحتوى :"عبارة عن مجموعة من الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، بالبحث الكمي والموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى. أما الخالدي (1986، ص12) فيرى أن "تحليل المحتوى طريقة بحث وصفية تهتم بجمع بيانات من وثائق مكتوبة أو مسجلة صوتياً أو مرئياً، وتحليل المعلومات التي تتضمنها الوثيقة بقصد التوصل إلى تفسيرات، واستنتاجات موضوعية". والتحليل" وطعيمة (1987) الذي ذكر بأن أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي لمضمون الظاهرة لمادة من مواد الاتصال،كما يراه العاني (2003، ص11) هو "عملية يتم بها تحليل العلاقة الترابطية بين التخطيط والتنفيذ والموازنة، وذلك بتحديد كلفة استهلاك الموارد، ودرجة فعالية تحقيق مستوى انجاز من الأهداف ومراجعة تنظيمها باستخدام جميع الطرق الرياضية الكمية". وبين فرانكل ووالين (Fraenkel & Wallen, 2003) إن أسلوب تحليل المحتوى يمكن أن يؤدي الوظائف الآتية الحصول على معلومات وصفية حول موضوع ما، وصياغة أفكار رئيسة تساعد على تنظيم مجموعة كبيرة من المعلومات الوصفية وجعلها ذات معنى، وفحص نتائج بحوث أخرى يساعد تحليل المحتوى على المصادقة على نتائج بحث أو بحوث استخدمت منهجيات أخرى، والحصول على معلومات مفيدة في التعامل مع المشكلات التربوية، مثال تحليل محتوى كتابات بعض الطلاب سيساعد المعلمين على كشف نقاط القوة والضعف لديهم ومن ثم يقوم المعلم بوضع أنشطة للطلبة الضعاف والأقوياء على حد سواء.

ويقصد بفئات تحليل أسلوب المحتوى العناصر الرئيسة والثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها (طعيمة،1996). ويجب ان تتصف فئات التحليل بما يأتي كما ذكرها العبد (1999) أن تحدد بدقة تلبية لحاجات الباحث وإجاباته عن أسئلة بحثه، وأن تكون شاملة للجوانب المختلفة التي يتعرض لها الباحث في تحليله، وأن تتضح الفروق بينها حتى لا يصنف المحتوى تحت فئتين مختلفتين في آن واحد، وألا تكون من بين فئات التحليل فئة تتسع للظواهر الجديدة، وألا تتصف العمومية والسعة، بحيث تصلح لعناصر المحتوى.

وتعتبر وحدات تحليل المحتوى الأساس الذي تقوم عليه عملية التحليل الكمي للمادة لمراد تحليلها وهي خمس وحدات كما ذكرها عبيدات وعدس وعبد الحق (1996):

- الكلمة: وهي أصغر وحدات التحليل وقد تكون رمزاً أو مصطلحاً وتستخدم الكلمة كوحدة لتحليل المحتوى في مواقف مختلفة من بينها تحليل مستوى سهولة المادة المكتوبة أو صعوبتها، وهو ما يسمى بالمقروئية.
- الموضوع: ويقصد به جملة بسيطة، أو فكرة، أو فقرة، تدور حول قضية محددة.
- الشخصية: وتستخدم هذه الوحدة في التحليل عند دراسة القصص، والروايات، والكتب التاريخية، وكتب السيرة الذاتية، وقد تكون الشخصية سياسية أو تاريخية، أو خيالية.
- المفردة: وهي ما تسمى أحيانا بالوحدة الطبيعية، وتختلف باختلاف الدراسة فمنها ما يكون كتابا، أو مجلة أو غير ذلك.
- مقاييس المساحة والزمن: وهنا يكون الحيز الذي تشغله مادة التحليل هو الأساس، كأن يكون عدد الصفحات أو الأعمدة أو السطور وما شابه ذلك، وقد يكون أيضا الزمن، وذلك يعني الزمن الذي يستغرقه خطاب أحد الرؤساء مثلاً.

أما خصائص تحليل المحتوى، كما ذكرها الجعفري (2010)، وعبد الحميد (1983) فهي:

1- وصفي: أي يصف الظاهرة كما هي في ضوء القوانين التي تحكمها وتمكننا من التنبؤ بها، أي أن الباحث يقتصر على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات مسجلاً لكل فئة خصائصها مستخرجاً السمات العامة التي تتصف يمثل الحدود التي يقف عندها الباحث إزاء المادة التي يحللها.
2- موضوعي: يعني التجرد من الذاتية والدوافع الشخصية عند بحث المشكلة العلمية باستبعاد كافة التصورات والمعتقدات الذاتية التي تجعل الباحث يوظف عملية التحليل لإثباتها.

ولضمان الموضوعية فإن على الباحث أن يتأكد من موضوعية أداة الدراسة، ويتأكد من صدقها وثباتها، وعليه أن يحرص على أمرين كما ذكرها (عثامنة، 2010):

أولاً: أن يضع فئات محددة للتحليل، وتكون الفروق بين الفئات واضحة وغير قابلة للتأويل.

ثانياً: أن يقدم تعريفات إجرائية لفئات التحليل؛ ليقطع الطريق أمام الأهواء الذاتية.

3- كمي: يستلزم تحليل المحتوى ترجمة الفئات إلى أرقام عن طريق رصد تكرارات الفئات المختلفة مع تحديد لانتشار الظواهر وشدة تأثيرها.

4- منظم: حيث يتم العمل بناءً على خطة واضحة وإجراءات تتفق مع قواعد البحث العلمي للوصول إلى النتائج التي تمكن من اختبار الفرضيات أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

5- ظاهري: يتعلق بظاهر النص أي يهتم بدراسة المضمون الظاهر لمادة الاتصال بتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها الرموز المستخدمة، فليس من الضروري أن يشغل الباحث نفسه بمحاولة التعرف على نوايا الكاتب ومقاصده. إن هذه الخاصية تتصل بالخاصية الثالثة (الكمية) لأن الباحث أثناء رصده لمعايير التحليل وفئاته يعتمد على النص الظاهر، ولا يلجأ إلى التعمق في المعاني وقراءة ما بين السطور، ولكنه عند تفسيره وقراءته للإحصائيات التي خرج بها يلجأ إلى ذلك حيث يكون حراً في استخدام كل قواه لرسم المعاني المستخلصة من البيانات.

وتعددت مجالات استخدام تحليل المحتوى وأهدافه، من هذه الاستخدامات، كما ذكرها عثامنة (2010):

- **تحديد سمات المحتوى ويشمل:**

1- وصف الاتجاهات في المحتوى، حيث يساعد على تحديد الاتجاهات التي تبرز في المحتوى، ومدى التغيرات التي حدثت عليها على مر السنين.

2- تتبع نمو التعليم وتطوره، وذلك بمقارنة مناهج التعليم في مدة مختلفة.

3- اكتشاف سمات وخصائص المحتوى الأسلوبية والتعبيرية ومدى مناسبتها للمتلقين.

4- الكشف عن الاتجاهات وجوانب الاهتمام والقيم الشائعة.

5- دراسة المحتوى من حيث الشكل العام.

6- وضع معايير وتطبيقها على المحتوى بهدف وتقويمه.

- **تحديد الأهداف، وتتضمن:**

1- تعرف أهداف مقدمي المحتوى ونواياهم واتجاهاتهم وسائر سماتهم الأخرى.

2- التحقق من مدى اشتمال المحتوى على الأهداف الموضوعة سلفا.

3- تقديم مواد مساعدة لمراجعة البرامج الدراسية وإعداد المعلمين.

ثانياً: الدراسات السابقة

بعد مراجعة العديد من الأدبيات التربوية التي تناولت تقويم المناهج الدراسية وخصوصاً مناهج العلوم، من خلال البحث في مكتبات الجامعات السعودية وكذلك مكتبات الجامعات الأردنية والمكتبات العامة في السعودية والأردن، وقد أظهرت عملية البحث عن ندرة الكتب والرسائل والأطروحات الأكاديمية السابقة سواء باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية التي تتحدث عن نموذج مقترح لتقويم منهاج العلوم سواء في المملكة العربية السعودية أو غيرها من البلدان العربية. كما تم مراجعة العديد من الدوريات العربية والأجنبية للبحث عن دراسات منشورة حول موضوع الدراسة، إلا أنها كان قليلة جداً وليس هناك أي دراسة تتناول ذات الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية، وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحد

المحور الأول: تقويم وتحليل كتب العلوم:

أجرى عابد والمومني (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين كتب العلوم المقررة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن من الصف الخامس حتى الثامن العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وتحديد الصور التي تظهر من خلالها هذه العلاقات في تلك الكتب، ولأغراض الدراسة تم بناء أداة تحليل، تكونت – في صورتها النهائية – من (16) جانباً تمثل الجوانب المختلفة للعلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، توزعت في خمسة مجالات رئيسة. وأشارت النتائج إلى تضمن كتب العلوم العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع بنسبة (54%) من العدد الكلي للدروس الواردة فيها. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم تحديد العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في هذه الكتب بشكل متوازن، إذ ركزت – بشكل ملحوظ – على بعض مجالات تلك العلاقات وجوانبها، في حين لم يحظ بعضها الآخر بالاهتمام نفسه.

أجرى إليس (Ellis, 2002)، دراسة هدفت إلى الكشف عن جودة تصميم منهاج علوم الأرض المحوسب عبر وضع قائمة معايير للتصميم الجيد. وتكونت عينة الدراسة من (22) مصمما ومبرمجا. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالاطلاع على المنهاج وتحليله ووضع القائمة وتقديمها للمصممين على شكل قائمة شطب Chick List. وبينت نتائج الدراسة أن (34%) من عينة الدراسة يرون أن التصميم الجيد يجب أن يحتوي على إمكانيات عرض الصور المتحركة والصوتيات، وان (26%) أشاروا أن التصميم الجيد هو التصميم القائم على

حاجات وخصائص الطلبة. كما أشار (40%) من أفراد عينة الدراسة أن المنهاج الإلكتروني لعلوم الأرض يتبع معايير التصميم الجيدة.

وأجرى الحكيمي وطالب (2003) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب العلوم للصف التاسع في اليمن، وتم إجراء عملية تحليلية تقويمية لجوانب هامة من الكتاب، حي تناول الباحثان فيها دراسة الخصائص العامة للكتاب، ودرجة اشراكيته للطالب من خلال عرض المادة والأشكال والرسومات، ومستوى قرائيته، وتنوع الاسئلة المتضمنة فيه. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي في اليمن يعد من الكتب الجيدة من حيث الخصائص العامة، حيث وجد به القليل من الاخطاء العلمية والمطبعية. إلا أن الكتاب يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتحسين، خاصة فيما يتعلق بالقراءات الإضافية والمراجع التي تشير إليها، ومستوى اشراكية الطالب في عملية التعلم.

وهدفت دراسة أجراها باركنسون وادندروف (Parkinson & Adendorff, 2004)، إلى التعرف لمدى استخدام مكونات الثقافة العلمية في تبسيط المقررات للمدارس التابعة لجامعة (Rhodes University)، وتكونت عينة الدراسة من (48) معلما ومعلمة، ومجتمع الدراسة جميع معلمي مدارس الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن مكونات المعرفة العلمية تحفز الطلاب على التعلم الذاتي، وتركز على المفاهيم والمبادئ العامة، وعلى الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، فضلاً عن واقعية الأهداف وارتباطها باهتمامات الطلاب وميولهم وتنميته للإبداع وكذلك تنوع الوسائل التعليمية والأنشطة وزيادة في اشراكية الكتاب للطالب.

دراسة جان وجلين(Jan &Glenn,2004)، التي هدفت إلى مناقشة التحديات والمشكلات التي تظهر عند تعلم العلوم، فقد أشار الباحثان إلى كثير من الدراسات البحثية التي أظهرت أن لدى الطلبة مشكلات كبيرة عند الانتقال من أجواء الواقع في الحياة اليومية إلى أجواء دروس العلوم، حيث يحتاج هؤلاء الطلبة إلى لغة خاصة للعلوم وطرائق خاصة لمشاهدة العالم من حولهم، وقد تم اختيار مجموعات من الطلبة في سبع مدارس، كما تم جمع البيانات من خلال المشاهدات الصفية، وتسجيل فيديو، وإجراء مقابلات مع الطلبة، وتدوين ملاحظاتهم، فتمت ملاحظة (32) حصة صفية، قدم الباحثان بناءً عليها مجموعة من المهمات في المجالات الآتية: أتعلم العلوم للملاحظة. أتعلم العلوم للوصف.أتعلم كلمات ومصطلحات من العلوم.متى تنسجم مفاهيم تدريس العلوم مع ما يحدث في الغرفة الصفية؟

وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن مهمة المعلم ليست تزويد الطلبة بالمواد فحسب، بل مساعدتهم على التعرف إلى المشكلات التي تواجههم في الحياة، ويتم ذلك من خلال تفسير أسئلة الحصة ومهماتها. ضرورة منح الطلبة الوقت الكافي من أجل تأمل عمله خلال حصة العلوم ومناقشة مهمات العمل إضافة إلى إعطاء فرصة للطلبة لاستخدام الكلمات العلمية. ضرورة أن يغير المعلمون من طرائق طرحهم للأسئلة وطرائق عرضهم لمادة العلوم، بحيث تكون الأسئلة والمهمات مفتوحة لدورها المهم في تطوير المفاهيم.

كما أجرت المعايطة (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على الثقافة العلمية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن ومدى إلمام منطقة القصر لها، وكان مجتمع الدراسة طلاب الصف الثامن الأساسي بمنطقة القصر وكتاب العلوم للصف الثامن ، وكانت عينة الدراسة مكونة من (705) طالب وطالبة من مدارس مديرية القصر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير نموذج لتحليل محتوى كتاب العلوم، ومن ثم اختبار للثقافة العلمية، وتم التأكد من صدق نموذج التحليل والاختبار بعرضهما على مجموعة من المحكمين، وتم التأكد من ثبات أداة التحليل حيث بلغ معامل الثبات (0.89). أما معامل الثبات فقد بلغ (0.84). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كتاب العلوم للصف الثامن توزعت فيه مكونات الثقافة العلمية بحيث كانت النسبة الأكبر لمكون الطبيعة المعرفية للعلم، يليه المكونات الأخرى، كما أظهرت الدراسة أن مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة متدني، وأن هناك أثر للتفاعل بين مستوى التحصيل والنوع الاجتماعي لصالح البنات ذوات التحصيل المرتفع.

وأجرى ميللر (Millar,2006)، دراسة هدفت ضمن مشروع وطني كبير في انجلترا لدراسة مكونات الثقافة العلمية في كتب العلوم من خلال دمج (1200) طالباً منذ عام (2003)، وتم استطلاع (40) معلماً، و(51) معلمةً. وتوصلت الدراسة إلى أن الكتب العلمية تحقق الأهداف التعليمية التي وضعت من اجلها بدرجة عالية وبالأخص المتعلقة بمكونات الثقافة العلمية، وإن المعلومات العملية في هذه الكتب كافية، وتتسم بالحداثة وتكاد تخلو من الأخطاء العلمية، والوسائل التعليمية فيها كافية.

أما دراسة شابلينوغا وهنتر وومبا (Chabalengula, Hunter & Mumba,2006)، فهدفت إلى إجراء دراسة تحليلية لكتب الفيزياء المقررة على طلاب المدارس الثانوية في زامبيا في ضوء عناصر الثقافة العلمية الأربعة وهي: العلم كمنظم للمعرفة العلمية، والعلم كطريقة في البحث والاستقصاء، والعلم كطريقة في التفكير، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وقد

أشارت نتائج الدراسة إلى أن كتب الفيزياء المقررة قد اشتملت على مكونات الثقافة العلمية، وقد راعت نسب المعايير التربوية فيما يتعلق بمكونات الثقافة العلمية، باستثناء مكون العلم كطريقة للبحث والاستقصاء.

كما أجرى الشايع وشينان (2006) دراسة هدفت للتعرف على مدى احتواء كتب العلوم في المملكة العربية السعودية على معايير المحتوى (5– 8) وتعني من المعيار الخامس الى المعيار الثامن بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (SNSE). وكان مجتمع الدراسة هي معايير المحتوى (5– 8) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) ، وكتب العلوم للصفوف الخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول متوسط والثاني متوسط. وقد قام الباحثان بتصميم أداة على هيئة بطاقة تحليل محتوى تضم قائمة بتلك المعايير، وقياس صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، حيث توصل الباحثان لعدد من النتائج كان أبرزها: تحقق معايير (5– 8) من مشروع (NSES) في المحاور المستهدفة بشكل عام في كتب العلوم للصفوف الدراسية المقابلة لهذه المرحلة في المملكة العربية السعودية بنسبة (35،3 ٪)، وتحققا جزئيا بنسبة (37،3٪)، ولم يتحقق (27،5٪) من هذه المعايير. حقق معايير المحتوى لمحور العلوم الفيزيائية بنسبة (66،7٪)، وبنسبة (40،9٪) في محور علوم الحياة، وبنسبة (17،6٪) في محور علوم الأرض والفضاء.

وهدفت دراسة شيابيتا وفيلمان (Chiappetta & Fillman ,2007)، إلى تحليل خمسة كتب بيولوجيا من الكتب المدرسية التي تدرس في المرحلة الثانوية ومدى إدراجها للجوانب الأربعة للطبيعة العلم: (أ) العلم بوصفه مجموعة من المعارف، (ب) العلم كوسيلة للتحقق، و(ج) العلم كوسيلة للتفكير، (د) والعلم والتكنولوجيا، والتفاعل مع المجتمع. وتم تحليل الكتب المدرسية النهج الإنساني والأحياء نهج إيكولوجي، والبيولوجيا، وديناميكيات الحياة، والبيولوجيا الحديثة. حيث أن نفس الجوانب الأربعة حُللت في كل كتاب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة التوافق بين المحللين قد تراوحت لقيم لمعامل كابا بين (0.36-1.00). وأن الخمس كتب التي نشرت مؤخرا في الولايات المتحدة تحقق توازن أفضل في عرضها للأربعة الجوانب السابقة للعلوم، ومعرفة القراءة، والكتابة المستخدمة أفضل في هذه الكتب من تلك التي حللت قبل 15 عاما، وخاصة فيما يتعلق بتكريس مزيد من النص إلى إشراك الطلاب في معرفة الأجوبة، وجمع المعلومات.

كما أجرى العثمان (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على الوضع الحالي لمحتوى العلوم في المرحلة المتوسطة ومستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة في ضوء المعايير للثقافة العلمية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بمتطلبات الثقافة العلمية باستخدام أسلوب (دلفاي): ومن خلال ثلاث استبانات لعينة الفئات المختلفة من المجتمع، وبإعداد أداة خاصة للتحليل تم التحقق من صدقها وثباتها، ثم استخدامها في تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: توصلت الدراسة لقائمة بمجالات ومعايير ومؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مطالب الثقافة العلمية لطالب المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى العلوم الحالي يعد قاصرا عن تحقيق متطلبات الثقافة العلمية، لان المعايير والمؤشرات التي تم تناولها في كتاب العلوم مجتمعة كانت بنسبة (47٪) من المؤشرات المقترحة. أما مخرجات المرحلة المتوسطة لم تبن على معايير تراعي التوازن في مجالات الثقافة العلمية، حيث أن نسبة العلم والتقنية (17،4٪) وتاريخ العلم (18،2٪) والبحث والتجريب (25٪). وانخفاض مستوى الطلاب في مجالات الثقافة العلمية في نهاية المرحلة المتوسطة حيث لم تزد نسبة متوسطاتهم عن (43٪) بفرق كبير عن مستوى الكفاية (75٪).

وهدفت دراسة إيريز (Irez, 2009)، إلى إجراء دراسة تحليلية لخمسة كتب أحياء مقررة على المدارس الثانوية في تركيا في ضوء الثقافة العلمية (عناصر الثقافة العلمية الأربعة) وهي: العلم كمنظم للمعرفة العلمية، والعلم كطريقة في البحث والاستقصاء، والعلم كطريقة في التفكير، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كتب الأحياء المقررة قد اشتملت على مكونات الثقافة العلمية، وكانت المكونات مرتبة كما يلي: العلم للمعرفة العلمية (77.4%) والعلم كطريقة في البحث والاستقصاء وبنسبة (9.5%)، والعلم كطريقة في التفكير وبنسبة (1.6%)، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع وبنسبة (4.5%).

دراسة العمري (2011)، التي هدفت إلى الكشف عن درجة ملائمة كتب علوم الصفوف الثلاثة الأولى، لتحقيق نتاجات التعلم من وجهة نظر المعلمين؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من (28) فقرة بتدريج خماسي، توزعت في ثلاثة مجالات (المحتوى، الأنشطة، التقويم)، بلغ حجم العينة (193) معلماً ومعلمة، يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وأظهرت النتائج أن درجة ملائمة كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى، من وجهة نظر المعلمين، لا تختلف اختلافا جوهرياً عن المستوى المقبول (3.75)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق

دالة إحصائياً (α=0.05) في درجة الملاءمة تعزى لأي من متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، الصف، الخبرة) سواء أكان ذلك على الأداء ككل أم على المجالات الفرعية.

دراسة الشلبي (2014)، التي هدفت التعرف على مهارات التفكير العلمي المُضَمَّنة في كتب العلوم المقررة في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن: دراسة تحليلية تقويمية.

تناولت هذه الدراسة تحليل كتب العلوم المقررة للطلبة في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن والبالغ عددها 3 كتب، بهدف الكشف عمّا تضمنته من مهارات التفكير العلمي، والآلية المتبعة في تقديمها في الكتب المحللة. استخدمت الدراسة نظام تحليل المهارات في نموذج عمليات التعليم الأساسية والمركبة. وقد كشفت النتائج عن تضمن الكتب المحللة لمهارات التفكير الأساسية في الأنشطة والأسئلة المقدمة في هذه الكتب بمعدل (295) لكل منها وبمتوسط 4 مهارات في الحصة الواحدة. كما كشفت عملية التحليل عن بعض نواحي القصور في تكرار بعض المهارات مثل التنبؤ، واستخدام الأرقام، واستخدام علاقات المكان والزمان. وقد أوصت الدراسة بضرورة مراعاة هذه المهارات في عملية تضمينها في نصوص كتب العلوم، وذلك في أي عملية تطوير مستقبلية لتلك الكتب.

المحور الثاني: تقويم مناهج العلوم:

هدفت دراسة سيلان (2000)، إلى تحديد معايير ومواصفات يمكن في ضوئها تقويم مناهج العلوم للصف الأول الأساسي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (99) فقرة موزعة على خمسة محاور على النحو الآتي (الأهداف، الطرق والوسائل والأنشطة، التقويم، دليل المعلم المحتوى). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أنها لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات لمتوسطات درجة التوافر بالنسبة للأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية، ووجود فروق دالة احصائياً بين المعلمين والمعلمات في بعض المعايير لكل من طرائق التدريس والأنشطة والتقويم ودليل المعلم.

وأجرى رمضان (2005)، دراسة هدفت إلى تقويم كتاب العلوم للصف السابع الأساسي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين قاموا بتدريس الكتاب، وتكونت عينة الدراسة من (24) معلماً و(27) معلمة واستخدم الباحث استبانة مكونة من (62) فقرة وموزعة على المجالات التالية (المظهر العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، ومحتوى الكتاب، والوسائل، والأنشطة الموجودة في الكتاب، ومساهمة الكتاب في تنمية اتجاهات الطلبة نحو العلوم، ووسائل

التقويم المتضمنة في الكتاب، وملائمة عدد الحصص للمحتوى، وتوفر المختبرات والمواد اللازمة لتنفيذ الأنشطة، ومناسبة لغة الكتاب). وأظهر نتائج الدراسة أن مستوى تقدير المعلمين لكتاب العلوم كان مرتفعاً بشكل عام وعلى جميع المجالات.

دراسة السعودي (2006)، بعنوان "فاعلية منهاج العلوم الجديد المبني وفق التوجهات الحديثة في تطوير التفاعلات الصفية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن".هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية منهاج العلوم الجديد المبني وفق التوجهات الحديثة في تطوير التفاعلات الصفية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من معلمين يدرسان مبحث العلوم، ومن معلمتين تدرسان المبحث نفسه، إضافة إلى طلبتهم في أربع مدارس أساسية تابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى. واستخدم الباحث أداة الملاحظة الصفية، وأداتي مقابلة، إحداهما للمعلمين والأخرى للطلبة. وقد وجد الباحث أن هذه الأنماط ظهرت بنسب متفاوتة لدى المعلمين والمشاركين في الدراسة، ولم يكن للجنس أية علاقة بذلك، حيث ظهر النمط الاجتماعي والتعاوني التشاركي بنسب متساوية لدى معلمة ومعلم من المشاركين في الدراسة، وكانت الأنماط التي ظهرت لديهما تظهر تطوراً في التفاعلات الصفية بالمقارنة بما كان يظهر من تفاعلات صفية عند تنفيذ المناهج التقليدية التي يتمركز فيها التعلم حول المعلم، والتعليم معتمد في ذلك على المادة الدراسية، ويكون دور الطالب في أثناء تنفيذ المنهاج سلبياً (متلقياً للمعرفة)، ويحدث التفاعل باتجاه واحد من المعلم إلى الطالب. ويعود السبب في تدني نسبة ظهور النمط التعاوني التشاركي إلى أسباب عدة، يعود بعضها إلى عدم توافر الإمكانات في المدارس لتنفيذ الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهاج العلوم الجديد.

أما دراسة (Leonard, 2001) المشار إليها في سعيد (2011)، فهدفت إلى تقويم مناهج الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير تعليم العولم، وذلك بمعرفة أثر برنامج " الأحياء سياق المجتمع" (Biology: A community Context) (BACC) قائم على المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) لتعلم طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم ومهارات الاستقصاء بالولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق الهدف اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث قام بتطبيق برنامج (BACC) على عينة من الطلبة، في حين تم تدريس مجموعة أخرى المناهج التقليدية، وللتعرف على أثر البرنامج تم استخدام اختبار تحصيل مفاهيم الأحياء، واختبار لمهارات العلم وذلك لقياس أداء الطلاب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذي درسوا برنامج (BACC) الذي حددت مفاهيمه الأحيائية تبعا للمعاير القومية للتربية العلمية (NSES) كانوا أفضل في التحصيل من الطلاب الذي درسوا المناهج التقليدية، كما

أكدت نتائج الدراسة أن المعلمين الذي طبقو برنامج (BACC) القائم على المعايير القومية للتربية العلمية بنجاح، وأبدى هؤالا المعليم نقناعة بأن المدخل القائم على المعايير مرغوب فيه ومنطقي وعملي في التطبيق. كما أكدت الدراسة أن إعداد منهج الأحياء القائم على المعايير أكثر انتاجا في تدريس مفاهيم الأحياء الرئيسية، ومهارات عمليات العلم أكثر مما كانت في المناهج التقليدي.

وأجرى الأطرش (2006)، دراسة هدفت إلى معرفة درجة تضمين محتوى مناهج العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمعايير المحتوى الواردة في المعايير الحديثة للتربية العلمية، وأثر تدريس وحدة مصممة وفق هذه المعايير في مستوى الثقافة العلمية للطلبة واتجاهاتهم نحوالعلوم، وتكونت عينة الدراسة في الجانب التحليلي من مناهج العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت من وثيقة الخطوط العريضة لمناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي للصفوف من الخامس وحتى الثامن. وفي الجانب التجريبي تكونت العينة فتضمنت 62 طالباً موزعين في شعبتين، تم تخصيص إحداهما مجموعة تجريبية وتضم 32 طالباً، والأخرى مجموعة ضابطة وتضم 30 طالباً، وتم استخدام مصادر أولية وهي أداة تحليل محتوى الكتب، كما تم استخدم أداة لقياس مستوى الثقافة العلمية عند الطلبة واستخدم مقياس الاتجاهات نحوالعلوم وحقق له معياري الصدق والثبات أيضاً. وقد أظهرت النتائج أن مناهج العلوم تتضمن في المرتبة الأولى معايير المحتوى العلمي التقليدية الثلاث (العلوم الطبيعية وعلم الحياة وعلم الأرض والفضاء)، وفي المرتبة الثانية معيار(العلم كاستقصاء)، وفي المرتبة الثالثة معيار(المفاهيم والعمليات الموحدة للعلم) وفي المرتبة الرابعة معيار (العلم من منظور شخصي اجتماعي). كما بينت الدراسة أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لطريقة تصميم الوحدة وفق معايير المحتوى الواردة في المعايير الحديثة للتربية العلمية في كل من مستوى الثقافة العلمية ومستوى الاتجاهات نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

وهدفت دراسة الخطايبة والشعيلي (2007)، إلى تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن في ضوء المعايير القومية الأمريكية لمحتوى العلوم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كتاب الصف الخامس الأساسي يحتوي وبنسبة عالية على الموضوعات المتضمنة في المعايير الأمريكية، إلا أن النتائج أظهرت أيضاً تدنياً واضحاً في مجال تاريخ العلم والتكنولوجيا، والعلم من منظور شخصي واجتماعي ومجال تاريخ العلم وطبيعته وفي دمج مفاهيم العلم وعملياته.

وأجرت محمد (2012)، دراسة هدفت إلى تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تناول كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في الصفوف الرابع والخامس والسادس لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، ولذا فإن مناهج العلوم في حاجة إلى إعادة النظر، لمواجهة نواحي القصور فيه. كما أن أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لا يحقق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. وأخيراً أظهر المنهج المطور فعالية في تنمية التنور الصحي والبيئي، ومهارات التفكير.

دراسة الغامدي (2012) والتي هدفت تقويم محتوى كتب العلوم المطورةبالصفوف الدنيا من المرحلة الإبتدائية في ضوء معايير مختارة. أعد الباحث قائمة معايير لهذا الغرض تنسجم مع التجارب والخبرات الدولية في هذا المجال ومن ثم إعداد بطاقة تحليل لتقويم محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المختارة تكونت في صورتها النهائية من ٦٨ مؤشر مصنفة تحت ٢٠ معيارا في ٧ مجالات رئيسية وتم التحقق من صدقها وثباتها واستخدمها الباحث في تحليل كتب العلوم المطورة بالصفوف الأول والثاني والثالث الإبتدائي.

وتم التوصل الى وتم التوصل إلى قائمة معايير خاصة بمحتوى كتب العلوم للصفوف الدنيا من المرحلة الإبتدائية تنسجم مع الخبرات والتجارب الدولية توصلت الدراسة إلى تركيز محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائية على مجال العلم كطريقة استقصاء حيث بلغت نسبته 67.4% في الكتب الثلاثة.

هدفت دراسة مايكل (Michael, 2013)، إلى تقويم منهج الأحياء 101 في جامعة أوهايو، تم تغييره في ضوء التوصيات الواردة في المعايير القومية للتربية العلمية (NSES)، واستخدام الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث قام بتطبيق تدريس منهج الأحياء الذي يراعي المعايير القومية على عينة الطلبة، وحاول الباحث أن يقيس أثر كل من المحتوى والاستراتيجيات والتقويم مقارنة بالمنهج الذي لا يراعي المعايير القومية، وأسفرت نتائج الدارسة عن التطور الكبير الذي حل على منهج الأحياء الذ يراعي المعايير القومية، مقارنة بمنهج الأحياء القديم الذي لا يراعي تلك المعايير حيث لتلك المعايير تأثير إيجابي على مخرجات التعليم والتعلم.

وأجرى هاري (Haury, 2014)، دراسة هدفت إلى تحليل 10 من كتب العلوم الحياتية في أمريكا، لتحديد مدى تحقيقها لأهداف تدريس العلوم حسب المعايير الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي أخذ أفكار الطلاب بعين الاعتبار، اشراك الطلاب مع الظاهر المدروسة،

تطوير واستخدام الأفكار العملية، تشجيع تفكير الطلاب حول الظواهر والتجارب والمعارف، تقييم التقدم، تعزيز بيئة تعلم العلوم، في المواضيع التالية: بنية ووظيفة الخلية، والمادة وتحولات الطاقة، والأساس الجزيئي للوراثة، والانتقاء الطبيعي والتطور، حيث ركز التحليل على أنشطة ودروس تلك الكتب التي تتماشي مع أهداف التدريس. وبينت نتائج الدراسة أن لا أحد من هذه الكتب وصل درجة تقييم عالية، وأن هذه الكتب قد أهملت معظم المفاهيم المهمة، إذ ركزت على المعلومات السطحية بدلا من المعلومات المهمة، وأنه قد تم عرض الأمثلة والتوضيحات للطلبة بطريقة مجردة أكثر منها حسية، وأن الطلبة يحصلون على مساعدة قليلة جدا من الكتب عند القيام بإجراء الأنشطة العلمية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة العديد من الموضوعات، حيث هدفت دراسة سيلان (2000)، إلى تحديد معايير ومواصفات يمكن في ضوئها تقويم مناهج العلوم للصف الأول الأساسي، وأجرى الحكيمي وطالب (2003)، دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب العلوم للصف التاسع في اليمن، وأجرى رمضان (2005)، دراسة هدفت إلى تقويم كتاب العلوم للصف السابع الأساسي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين قاموا بتدريس الكتاب وهدفت دراسة الخطايبة والشعيلي (2007)، إلى تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن في ضوء المعايير القومية الأمريكية لمحتوى العلوم، ودراسة العمري (2011)، التي هدفت إلى الكشف عن درجة ملاءمة كتب علوم الصفوف الثلاثة الأولى، لتحقيق نتاجات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وأجرى إليس (Ellis,2002)، دراسة هدفت إلى الكشف عن جودة تصميم منهاج علوم الأرض المحوسب عبر وضع قائمة معايير للتصميم الجيد.

شكلت هذه الدراسات السابقة خلفية نظرية جيدة جداً تمكن الباحثة من بناء إطار نظري متكامل حول موضوع الدراسة، حيث استفادت الباحثة من هذه الدراسات سواء في عملية إعداد خطة هذه الدراسة أو في بناء الإطار النظري للدراسة عند الشروع بها، إضافة إلى أن هذه الدراسات السابقة التي مكنت الباحثة من الاطلاع على أكبر قدر ممكن من التجارب في تقويم مناهج العلوم وغيرها من المناهج وذلك لإعداد النموذج المقترح للدراسة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تهدف إلى بناء نموذج تقويمي مقترح لبيان جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة ومجتمعها، ووصفاً لأدوات الدراسة التي استخدمت، ومتغيرات الدراسة، وتصميم الدراسة، وإجراءاتها، والتحليل الإحصائي للبيانات.

أفراد الدراسة:

تم اختيار افراد الدراسة من معلمات العلوم للصف الخامس الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية عشوائياً وعددها (325) معلمة، وتم اطلاعهن على النموذج التقويمي المقترح لإبداء رأيهن فيه من خلال استبانة عدت خصيصاً لهذا الغرض، وقد تكونت عينة الدراسة من (270) معلمة.

كما تم اختيار كتاب العلوم للصف الخامس للتحليل.

أدوات الدراسة:

تم استخدام ثلاث ادوات لجمع البيانات في هذه الدراسة وهي كاللأتي: بناء نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي، و استبانة لاستطلاع رأي المعلمات حول هذا النموذج، وبناء نموذج ملاحظة خاص بحضور الحصص الصفية.

أولاً: النموذج التقويمي المقترح

تم تطوير نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات النظرية السابقة حول بناء نماذج تقويم المناهج. ولتحقق من صدقه قامت الباحثة بعرض هذا النموذج على متخصصين في مجال المناهج والتقويم التربوي ومتخصصين من معلمي العلوم واساليب التدريس والقياس والتقويم، لإبداء وجهة نظرهم حول محتويات النموذج للأخذ بها وتعديل المطلوب قبل اعتماد النموذج بصورته النهائية.

تم استخدام نموذج تقويم مقترح ويتضمن:

1. الأهداف التربوية العامة، وأهداف المراحل الدراسية.
2. أهداف المواد الدراسية، ومفرداتها.
3. محتوى الكتاب المدرسي.
4. النشاطات والفعاليات المصاحبة.
5. الوسائل التعليمية.
6. التقويم.

ولغايات تحليل الكتاب استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والمستوى لجميع فقرات الاستبانة بكل مجالاتها.

ولأهمية هذا الأسلوب تم تقديم وصف له وخطوات تطبيقه قبل أن يتم استعراض ما قامت به الباحثة في هذا الدراسة كما يلي:

أ. صدق الأداة

تم التأكد من صدق الأداة الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أصحاب الخبرة والمعرفة في مجال إدارة المناهج وطرق التدريس في الجامعات الأردنية والسعودية والذين بلغ عددهم (12) عضو هيئة تدريس، وكان الهدف من التحكيم التأكد من سلامة الصياغة اللغوية ومدى مناسبة الفقرات لأغراض الدراسة وإضافة وتعديل أو حذف أي فقرة من الفقرات بحسب آراء السادة المحكمين، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين حيث تم تعديل عدد من الفقرات وإضافة فقرات أخرى وحسب التفصيل التالي:

وقد تكونت الاداة في صورتها الأولية من ستة مجالات على النحو التالي:

المجال الأول: مدى تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية وقد تكونت من (30) فقرة.

المجال الثاني: مدى تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها وقد تكونت من (25) فقرة.

المجال الثالث: مدى تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي وقد تكون من (27) فقرة.

المجال الرابع: مدى تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة وقد تكون من (25) فقرة.

المجال الخامس: مدى تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية وقد تكون من (16) فقرة.

المجال السادس: مدى تحقق فقرات مجال التقويم وقد تكون من (18) فقرة.

وبعد أن تم تحكيم الاستبانة من قبل المحكمين والخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس قامت الباحثة بإجراء التعديلات وذلك ليخرج النموذج المقترح في صورته النهائية كما يلي:

المجال الأول: درجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية وقد تكونت من (27) فقرة.

المجال الثاني: درجة تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها وقد تكونت من (20) فقرة.

المجال الثالث: درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي وقد تكون من (25) فقرة.

المجال الرابع: درجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة وقد تكون من (22) فقرة.

المجال الخامس: درجة تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية وقد تكون من (13) فقرة.

المجال السادس: مدى تحقق فقرات مجال التقويم وقد تكون من (15) فقرة.

ب. ثبات الاستبانة

أما فيما يتعلق بالإحصاء الوصفي لفقرات الدراسة فقد استخرجت الباحثة الحد الأدنى والحد الأعلى والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات لاستخراج الرتبة للفقرات المتوسطة والعالية ليجرى في ضوئها تحليل الكتاب عينة الدراسة كما تم استخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام معادلة كرومباخ ألفا، وبلغت معاملات الثبات للأداة الكلية والمجالات الستة كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول 1. معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الستة والأداة الكلية

الرقم	المجالات	المجالات الثلاث
.1	درجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية	%95
.2	درجة تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها	%96
.3	درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي	%94
.4	درجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة	%97
.5	درجة تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية	%98
.6	التقويم	—
	الأداة الكلية	%96

ثانياً: استبانة استطلاع تقديرات المعلمات

أعدت الباحثة استبانة لتعرف إلى تقديرات المعلمات المتعلقة بالنموذج التقويمي المقترح من خلال مراجعة الأدبيات النظرية السابقة المتعلقة بإعداد هذا النوع من الاستبانات.

صدق الاستبانة: تم استخدام صدق المحتوى، بحيث عرضت هذه الاستبانة على متخصصين في مجال المناهج والتقويم التربوي ومتخصصين من معلمي العلوم واساليب التدريس والقياس

والتقويم، لإبداء وجهة نظرهم حول فقرات هذه الاستبانة للأخذ بها وتعديل المطلوب قبل اعتماد الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقه الإعادة (Test re Test)، وطبقت الاستبانة على عينه استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة مكونه من (25) معلمة بفاصل اسبوع من التطبيق واعادته وبلغ(0.88) حساب معامل الارتباط بيرسون وذلك للدلالة على ثبات الاستبانة.

ثالثاً: نموذج الملاحظة

اعدت الباحثة نموذج ملاحظة خاص بحضور الحصص الصفية، وذلك لتعرف على طرائق التدريس وادوات التقويم التي تستخدمها المعلمات في تدريس العلوم، ولتحقق من صدق الملاحظة تم عرضها على متخصصين في مجال المناهج والتقويم التربوي ومتخصصين من معلمي العلوم واساليب التدريس والقياس والتقويم، لإبداء وجهة نظرهم حول الملاحظة للأخذ بها وتعديل المطلوب قبل اعتمادها بصورتها النهائية.

وحدة التحليل:

اعتمدت الباحثة على الفقرة كوحدة للتحليل حيث خضعت جميع الفقرات في كتاب العلوم عينة الدراسة للنموذج المقترح وبناء على ذلك تم تحليل الفقرات بعد استخراج التكرارات والنسب المئوية.

ثبات التحليل:

حللت الباحثة كتاب العلوم عينة الدراسة كما حللت معلمة علوم الكتاب المختار ويستعرض الجدول (3) معاملات ثبات التحليل.

معادلة التوافق:

للتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بتحليل وحدة من كتاب العلوم في ضوء استمارة التحليل ووحداتها وفئاتها التحليلية وتعريفاتها الإجرائية، ثم قامت باحثة أخرى تحمل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بتحليل نفس الوحدة في ضوء استمارة التحليل ووحداتها وفئاتها وتعريفاتها الإجرائية، ومن ثم حسب معامل الاتفاق (الثبات) في التحليل بين الباحثتين، حسب معادلة هولستي (Holsti) الآتية:

$$R.C = \frac{2M}{N1 + N2}$$

إذ بلغ معامل الاتفاق (0.865)، ويعد هذا المعامل كافياً لأغراض الدراسة.

الجدول 2. معاملات ثبات التحليل

الرقم	المجالات	المحلل الأول	المحلل الثاني
1.	درجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية	%85	%89
2.	درجة تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها	%87	%88
3.	درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي	%88	%85
4.	درجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة	%85	%87
5.	درجة تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية	%86	%86
6.	درجة تحقق فقرات مجال التقويم	%85	%85
معامل الثبات الكلي		%86	%87

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمحلل الأول على المجالات مجتمعة بلغ (86%) أما المحلل الثاني فبلغت (87%) وهي معاملات ثبات مناسبة ومتقاربة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: إجراءات فنية ورسمية

- حصلت الباحثة على الإذن الرسمي من إدارة الجامعة الأردنية موجهاً إلى وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية وذلك للسماح للباحثة باجراء دراستها.
- اعدت الباحثة أدوات الدراسة.
- تم الحصول على موافقة إدارة التربية والتعليم في منطقة القصيم لإجراء الدراسة في مدارس البنات التابعة لها.

ثانياً: إجراءات اختيار العينة

- اختارت الباحثة عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية عشوائياً.
- اتفقت مع إدارات المدارس المعنية على جدول محدد للتطبيق.
- طبقت الباحثة دراسة استطلاعية للتأكد من كفاءة أدوات الدراسة.

ثالثاً: إجراءات تطبيق الأدوات

- تم تطبيق النموذج التقويمي المقترح على المواد المتعلقة بمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

- زارت الباحثة إدارات المدارس المختارة لعينة الدراسة، وشرح مهمتها وما تقوم به من إجراءات.
- قابلة الباحثة معلمات صفوف العلوم في المدارس المختارة والتعريف بنفسها وبطبيعة بحثها والهدف منه، والإجابة عن استفساراتهم حول النموذج التقويمي المقترح.
- طبقت أدوات الدراسة على العينة المختارة وذلك من خلال الاجابة على الاستبانة.
- تم حضور حصص صفية.

رابعاً: إجراءات التحليل والمعالجة الإحصائية

- بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة فرغت الباحثة استبانات تقديرات المعلمات وتفريغ البيانات المتعلقة بنموذج الملاحظة.
- حللت الباحثة البيانات عن طريق معالجتها ببرنامج (SPSS) والوصف النوعي.
- استخرجت الباحثة النتائج النهائية للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، المتوسطات الحسابية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي.

وتم استخدام المعادلة الآتية لتحديد الدرجة المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} =$$

$$\frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

$$1.33+1 = 2.33$$

وبذلك تكون الدرجة المنخفضة تتراوح من 1-2.33.

الدرجة المتوسطة تتراوح من 2.34 - 3.67.

والدرجة المرتفعة تتراوح من 3.68 – 5.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة لبناء نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت الدراسة إليها من خلال الإجابة عن أسئلتها وفرضياتها على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وينص على: " ما هو النموذج التقويمي المقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية"؟.

بعد الرجوع للعديد من الدراسات السابقة تم بناء النموذج التقويمي المقترح لفحص جودة منهاج العلوم كدراسة الشايع وشنيان (2006)، ودراسة الحكيمي وطالب (2003)، ودراسة الخطايبة والشعيلي (2007)، وايضا بالرجوع الى النماذج السابقة الذكر مثل نموذج تايلر (Tyler)، ونموذج الشبلي وكذلك نموذج الخوالدة وغيرها المشار اليها في كتاب زيتون(2010). عملت الباحثة على بناء النموذج التقويمي المقترح وبعد اجراء عملية التحكيم تم التوصل للنموذج التالي حسب الجدول (3):

الجدول 3. النموذج التقويمي المقترح

الرقم	المجال
المجال الأول: **الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية**	
1	انسجامها مع فلسفة النظام التربوي.
2	مقدرتها على بناء الإنسان الذي يقدر قيمتي العلم والعمل.
3	وضوحها ودقتها.
4	إسهامها في تهيئة الطالبات لمواقف الحياة.
5	تكاملها وشموليتها.
6	إمكانية ترجمتها إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق.
7	مقدرتها على تنمية شخصية الطالبات من جميع جوانبها.
8	تلبيتها لحاجات الطلبات ومتطلبات المجتمع.
9	صلتها بالماضي والحاضر وتطلعها للمستقبل.
10	انسجامها مع الأهداف التربوية العامة للمنهاج.
11	ترتيبها وفقاً لأولوياتها من حيث أهميتها.

12	مراعاتها لمضامين علم النفس التربوي ونظريات التعلم.
13	واقعيتها وقابليتها للتطبيق أثناء الدرس.
14	تنمية روح العمل الجماعي.
15	تنميتها للذوق الفني والجمالي لدى الطالبات.
16	تلبية متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.
17	تحقيقها مبدأ التربية المستمرة.
18	مقدرتها على إطلاق طاقات الفرد ا(لعقلية والوجدانية والمهارية).
19	تأكيدها على غرس القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمة.
20	مقدرتها على إعداد الطالبة لمهنة أو عمل أو وظيفة.
21	مقدرتها على تحقيق نوعاً من الإشباع والرضا وتحقيق الذات لدى الطالبات.
22	مقدرتها على بناء الإنسان الحضاري.
23	إسهامها في تحقيق المبدأ الإنساني.
24	مقدرتها على تحقيق مبدأ الإيمان.
25	إسهامها في تحقيق الوعي البيئي.
26	مقدرتها على بناء الإنسان الوطني – القومي.
27	مقدرتها على ربط مجالات المعرفة بعضها ببعض.
المجال الثاني: أهداف المواد الدراسية ومفرداتها	
1	انسجامها مع الأهداف العامة.
2	مراعاة مفاهيمها لمبادئ نظريات التعلم.
3	مقدرة المفاهيم على تجسيد أهداف المواد الدراسية.
4	دقة أهداف المفاهيم ووضوحها.
5	تكامل مفاهيمها فيما بينها.
6	مناسبة مفاهيمها لقدرات الطالبات واستعداداتهم.
7	مقدرة مفاهيمها على دفع الطالبة نحو الابتكار والإبداع.
8	مقدرتها على الكشف عن مواهب الطالبات.
9	إمكان ترجمة المفاهيم إلى خبرات ونشاطات تعليمية.
10	قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة الأساسية.
11	واقعية أهدافها وإمكانية تطبيقها.
12	مراعاة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي.
13	ملائمة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي.
14	ارتباطها بأهداف المرحلة.
15	انسجامها فيما بينها.
16	إثراء مفردات المواد بالجوانب العملية فضلاً عن الجوانب النظرية.
17	تدرجها في كل صف وانسجامها مع الصف السابق (التكامل الرأسي).
18	التوازن بين مفاهيم وحدات المادة الدراسية.

19	مقدرة أهدافها ومفرداتها على تطوير أنماط التفكير.
20	مقدرتها على محاكاة الواقع المحيط بالطالبات.
المجال الثالث: محتوى الكتاب المدرسي	
1	اشتماله على الوسائل التوضيحية والتدريبات العلمية.
2	مقدرته على تهيئة الفرص لتطوير أنماط من التفكير.
3	مقدرته على تهيئة الأجواء لغرس اتجاهات مرغوبة لدى الطالبات.
4	تعزيزه بالصور والأشكال التوضيحية.
5	تعبيره عن أهداف المرحلة التعليمية.
6	تعبير المحتوى على أهداف المادة الدراسية.
7	سلامة لغة المحتوى وبساطتها.
8	أصالة القيم التي يتضمنها المحتوى ومعاصرتها.
9	مراعاة تنظيم المحتوى للأسس النفسية والتربوية.
10	كفاية الأسئلة المتضمنة في المحتوى وتنوعها.
11	توافر السلامة العلمية والحداثة فيما يطرحه المحتوى من (معارف وخبرات واتجاهات).
12	مراعاته للفروق الفردية بين الطالبات.
13	ارتباطه بالبيئة الاجتماعية للطالبات.
14	ارتباطه بالبيئة الطبيعية للطالبات.
15	التزام التسلسل المنطقي في عرض المعلومات والأفكار التي يتضمنها المحتوى.
16	مقدرته على تنمية مهارات (عقلية وعلمية وعملية).
17	مقدرته على إيجاد الفرص لممارسة أنماط السلوك المتضمنة بالأهداف.
18	مراعاته عنصر التشويق في إعداد المحتوى.
19	خلوه من الحشو والتكرار.
20	مناسبته للحصص المخصصة له.
21	مناسبته على فسح المجال للنشاطات والفعاليات المناسبة.
22	التوازن بين وحدات الكتاب.
23	التمهيد بمقدمة تثير رغبات الطالبات نحو المحتوى.
24	إعطاء فرص لاستخدام ذكاءات الطالبات بطريقة علمية.
25	تنوع الأسئلة.
المجال الرابع: النشاطات والفعاليات المصاحبة	
1	إسهامها في تحقيق أهداف المواد الدراسية.
2	التشويق والجذب فيها.
3	مراعاتها لإمكانيات المدرسة وبيئتها المحلية.
4	تنوعها وفقاً للفروق الفردية واتجاهات الطالبات.
5	إسهامها في تنمية التفكير والخيال العلمي لدى الطالبات.
6	استنادها إلى التخطيط المسبق من حيث أهدافها وأسس اختيارها.

7	إسهامها في ترسيخ القيم المرغوبة في المجتمع.
8	صلتها بالمقرارات الدراسية الأخرى.
9	تعزيزها للنشاط الذاتي للطالبات.
10	إسهام الطالبات في اختيار النشاطات والفعاليات المصاحبة والتخطيط لها.
11	مناسبتها للمرحلة العمرية للطالبات.
12	احتوائها ممارسات وفعاليات ترويحية هادفة.
13	وضوح أهدافها ودقتها.
14	واقعيتها وقابليتها للتطبيق.
15	إسهامها في دفع الطلبة للقيام بأنشطة أخرى تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.
16	إسهامها في بناء الجسم السليم.
17	إسهامها في بناء علاقات إنسانية بين الطالبات.
18	مناسبة أوقات ومواعيد ممارستها للطالبات المشاركات فيها.
19	إسهامها في اكتشاف استعدادات الطالبات ومواهبهن.
20	تأكيدها على العمل الاجتماعي للطالبات.
21	مناسبتها لاكتشاف البيئة الطبيعية.
22	مقدرتها على غرس القيم الجمالية عند الطالبات.
المجال الخامس: الوسائل التعليمية	
1	تنوع الوسائل السمعية والبصرية.
2	مناسبتها للموقف التعليمي.
3	إسهامها في تحقيق فهم الطالبات.
4	إسهامها في جذب انتباه الطالبات وفقاً للمقدرات والاستعدادات.
5	إتاحتها فرص التوصل إلى المعرفة والمهارات المطلوب أن يتعلمها الطالبات.
6	ارتباطها بالهدف التعليمي.
7	مراعاتها للخصائص الفنية.
8	مناسبتها لزمن الحصة الدراسية عند عرضها.
9	حداثتها ومواكبتها للتطور العملي والتقني.
10	مناسبتها لعدد الطالبات.
11	وضوحها (الشكلي واللغوي).
12	بساطتها وترابط معلوماتها.
13	إثارتها للتساؤلات والنقاش
المجال السادس: التقويم	
1	يوجد تقييم في المحتوى يساعد على التأكد من التعلم.
2	يستخدم الكتاب أدوات عملية لتقويم المهارات.
3	ترتبط أسئلة التقويم بأهداف الكتاب ارتباطاً وثيقاً.
4	يتدرج التقويم من السهل إلى الصعب.
5	يحتوي كل درس أو وحدة على أسئلة تقويمية.

6	يتنوع التقديم بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.
7	يتميز التقويم بالوضوح والدقة والشمولية.
8	تناسب أدوات التقويم المستخدمة مع الأهداف.
9	يحدد التقويم مناحي الضعف والقوة لدى الطالب.
10	تحث أسئلة التقويم الطالب على استخدام الحاسوب.
11	يحتوي الكتاب على أسئلة تقويمية تشخيصية في كل درس (وحدة) من وحدات الكتاب.
12	يحتوي الكتاب على أسئلة تقويم ذاتي.
13	يتضمن الكتاب إجابات نموذجية على الأسئلة الواردة.
14	يعين التقويم الطالب على فهم الدرس وتثبيت ما سبق أن تعلمه.
15	يتم استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة بشكل فاعل في كل درس من دروس الكتاب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وينص على: "هل يحقق منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية المعايير الدولية لهذا المنهاج، كما يظهرها النموذج التقويمي المقترح ؟

تم التحقق من هل يحقق منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية المعايير الدولية لهذا المنهاج، كما يظهرها النموذج التقويمي المقترح باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات كل مجال وكما يلي:

مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية في كتاب العلوم للصف الخامس، والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية في كتاب العلوم للصف الخامس

الفقـــرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
صلتها بالماضي والحاضر وتطلعها للمستقبل.	4.27	0.77	85.45	مرتفع
انسجامها مع الأهداف التربوية العامة للمنهاج.	4.18	1.05	83.64	مرتفع
ترتيبها وفقاً لأولوياتها من حيث أهميتها.	4.00	0.00	80.00	مرتفع
تنمية روح العمل الجماعي.	3.95	0.21	79.09	مرتفع

تنميتها للذوق الفني والجمالي لدى الطالبات.	3.86	1.21	77.27	مرتفع
تلبيــة متطلبــات التطــور العلمــي والتكنولــوجي المتسارع.	3.82	0.85	76.36	مرتفع
مقدرتها علـى تنميـة شخصية الطالبـات مـن جميـع جوانبها.	3.82	0.85	76.36	مرتفع
تلبيتها لحاجات الطلبات ومتطلبات المجتمع.	3.82	1.33	76.36	مرتفع
انسجامها مع فلسفة النظام التربوي.	3.77	1.19	75.45	مرتفع
مقدرتها على بنـاء الإنسـان الـذي يقدر قيمتـي العلـم والعمل.	3.73	0.63	74.55	مرتفع
وضوحها ودقتها.	3.68	1.09	73.64	مرتفع
مراعاتهـا لمضـامين علـم الـنفس التربـوي ونظريـات التعلم.	3.64	1.14	72.73	متوسط
واقعيتها وقابليتها للتطبيق أثناء الدرس.	3.64	0.90	72.73	متوسط
إسهامها في تهيئة الطالبات لمواقف الحياة.	3.55	0.74	70.91	متوسط
تكاملها وشموليتها.	3.55	0.74	70.91	متوسط
إمكانية ترجمتها إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق.	3.50	0.91	70.00	متوسط
تحقيقها مبدأ التربية المستمرة.	3.45	0.60	69.09	متوسط
مقــدرتها علــى إطــلاق طاقــات الفــرد ا(لعقليــة والوجدانية والمهارية).	3.45	0.96	69.09	متوسط
تأكيـدها علـى غـرس القـيم والاتجاهـات الاجتماعيـة السليمة.	3.41	1.40	68.18	متوسط
مقـدرتها علـى إعـداد الطالبـة لمهنـة أو عمـل أو وظيفة.	3.41	1.14	68.18	متوسط
مقـدرتها علـى تحقيـق نوعـاً مـن الإشـباع والرضـا وتحقيق الذات لدى الطالبات.	3.41	1.01	68.18	متوسط
مقدرتها على بناء الإنسان الحضاري.	3.36	1.33	67.27	متوسط
إسهامها في تحقيق المبدأ الإنساني.	3.36	1.18	67.27	متوسط
مقدرتها على تحقيق مبدأ الإيمان.	3.27	1.52	65.45	متوسط
إسهامها في تحقيق الوعي البيئي.	3.27	1.12	65.45	متوسط
مقدرتها على بناء الإنسان الوطني – القومي.	3.27	1.28	65.45	متوسط
مقدرتها على ربط مجالات المعرفة بعضها ببعض.	3.11	0.63	65.45	متوسط

يتضح من الجدول (4) بأن المتوسطات الحسابية على مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية تراوحت ما بين (3.11-4.27)، حيث حصلت الفقرة على أعلى متوسط حسابي، والتي تنص على " صلتها بالماضي والحاضر وتطلعها للمستقبل"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.27)، وبانحراف معياري (0.77) وهي بمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة على أدنى متوسط حسابي، والتي تنص على " مقدرتها على ربط مجالات المعرفة بعضها ببعض " حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.11)، وبانحراف معياري (0.63) وهي بمستوى متوسط.

مجال تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها في كتاب العلوم للصف الخامس، والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها في كتاب العلوم للصف الخامس

أهداف المواد الدراسية ومفرداتها	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
انسجامها مع الأهداف العامة.	4.05	0.95	80.91	مرتفع
مراعاة مفاهيمها لمبادئ نظريات التعلم.	3.91	1.27	78.18	مرتفع
مقدرة المفاهيم على تجسيد أهداف المواد الدراسية.	3.73	1.20	74.55	مرتفع
دقة أهداف المفاهيم ووضوحها.	3.68	1.25	73.64	مرتفع
تكامل مفاهيمها فيما بينها.	3.64	1.18	72.73	متوسط
مناسبة مفاهيمها لقدرات الطالبات واستعداداتهم.	3.59	0.80	71.82	متوسط
مقدرة مفاهيمها على دفع الطالبة نحو الابتكار والإبداع.	3.55	1.14	70.91	متوسط
مقدرتها على الكشف عن مواهب الطالبات.	3.55	0.80	70.91	متوسط
إمكان ترجمة المفاهيم إلى خبرات ونشاطات تعليمية.	3.45	1.47	69.09	متوسط
قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة الأساسية.	3.32	1.55	66.36	متوسط
واقعية أهدافها وإمكانية تطبيقها.	3.27	1.32	65.45	متوسط
مراعاة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي.	3.27	1.58	65.45	متوسط

ملائمة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي.	**3.18**	**1.53**	**63.64**	**متوسط**
ارتباطها بأهداف المرحلة.	**3.18**	**0.73**	**63.64**	**متوسط**
انسجامها فيما بينها.	**3.14**	**1.36**	**62.73**	**متوسط**
إثراء مفردات المواد بالجوانب العملية فضلاً عن الجوانب النظرية.	**3.09**	**1.48**	**61.82**	**متوسط**
تدرجها في كل صف وانسجامها مع الصف السابق (التكامل الرأسي).	**3.00**	**0.87**	**60.00**	**متوسط**
التوازن بين مفاهيم وحدات المادة الدراسية.	**3.00**	**0.87**	**60.00**	**متوسط**
مقدرة أهدافها ومفرداتها على تطوير أنماط التفكير.	**2.86**	**1.52**	**57.27**	**متوسط**
مقدرتها على محاكاة الواقع المحيط بالطالبات.	**1.95**	**1.17**	**39.09**	**متوسط**

يتضح من الجدول (5) بأن المتوسطات الحسابية على مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها تراوحت ما بين (4.05 - 1.95)، حيث حصلت الفقرة على أعلى متوسط حسابي، والتي تنص على "انسجامها مع الاهداف العامة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.05)، وبانحراف معياري (0.95)، وهي بمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة على أدنى متوسط حسابي، والتي تنص على مقدرتها على محاكاة الواقع المحيط بالطالبات"، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (1.95)، وبانحراف معياري (1.17) وهي بمستوى متوسط.

مجال درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي، والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي.

محتوى الكتاب المدرسي	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
تعبيره عن أهداف المرحلة التعليمية.	**4.36**	**0.79**	**87.27**	**مرتفع**
تعبير المحتوى على أهداف المادة الدراسية.	**4.27**	**0.70**	**85.45**	**مرتفع**
مقدرته على تهيئة الأجواء لغرس اتجاهات مرغوبة لدى الطالبات.	**4.27**	**0.77**	**85.45**	**مرتفع**

تعزيزه بالصور والأشكال التوضيحية.	4.18	0.85	83.64	مرتفع
اشتماله على الوسائل التوضيحية والتدريبات العلمية.	4.09	0.81	81.82	مرتفع
مقدرته على تهيئة الفرص لتطوير أنماط من التفكير.	4.00	0.87	80.00	مرتفع
سلامة لغة المحتوى وبساطتها.	4.00	0.98	80.00	مرتفع
أصالة القيم التي يتضمنها المحتوى ومعاصرتها.	3.95	1.17	79.09	مرتفع
مراعاة تنظيم المحتوى للأسس النفسية والتربوية.	3.91	0.81	78.18	مرتفع
كفاية الأسئلة المتضمنة في المحتوى وتنوعها.	3.77	1.23	75.45	مرتفع
توافر السلامة العلمية والحداثة فيما يطرحه المحتوى من (معارف وخبرات واتجاهات).	3.77	1.27	75.45	مرتفع
مراعاته للفروق الفردية بين الطالبات.	3.73	0.83	74.55	مرتفع
مقدرته على تنمية مهارات (عقلية وعلمية وعملية).	3.73	0.94	74.55	مرتفع
مقدرته على إيجاد الفرص لممارسة أنماط السلوك المتضمنة بالأهداف.	3.64	1.18	72.73	متوسط
مراعاته عنصر التشويق في إعداد المحتوى.	3.64	1.22	72.73	متوسط
ارتباطه بالبيئة الاجتماعية للطالبات.	3.59	1.14	71.82	متوسط
ارتباطه بالبيئة الطبيعية للطالبات.	3.59	1.18	71.82	متوسط
التزام التسلسل المنطقي في عرض المعلومات والأفكار التي يتضمنها المحتوى.	3.59	0.80	71.82	متوسط
خلوه من الحشو والتكرار.	3.59	1.44	71.82	متوسط
مناسبته للحصص المخصصة له.	3.45	0.80	69.09	متوسط
مناسبته على فسح المجال للنشاطات والفعاليات المناسبة.	3.45	1.44	69.09	متوسط
التوازن بين وحدات الكتاب.	3.27	1.12	65.45	متوسط
التمهيد بمقدمة تثير رغبات الطالبات نحو المحتوى.	3.27	1.12	65.45	متوسط
إعطاء فرص لاستخدام ذكاءات الطالبات بطريقة علمية.	3.18	1.33	63.64	متوسط
تنوع الأسئلة.	3.14	1.52	62.73	متوسط

يتضح من الجدول (6) بأن المتوسطات الحسابية على **درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي** تراوحت ما بين (4.36 - 3.14)، حيث حصلت الفقرة على أعلى متوسط حسابي، والتي تنص على " تعبيره عن أهداف المرحلة التعليمية " ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.36)، وبانحراف معياري (0.79)، وهي بمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة على أدنى متوسط حسابي، والتي تنص على " تنوع الأسئلة. " حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.14)، وبانحراف معياري (1.52) وهي بمستوى متوسط.

مجال تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة، والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة

النشاطات والفعاليات المصاحبة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
إسهامها في ترسيخ القيم المرغوبة في المجتمع.	4.27	0.77	85.45	مرتفع
صلتها بالمقرارات الدراسية الأخرى.	4.27	0.77	85.45	مرتفع
مراعاتها لإمكانيات المدرسة وبيئتها المحلية.	4.18	1.05	83.64	مرتفع
إسهامها في اكتشاف استعدادات الطالبات ومواهبهن.	4.18	1.05	83.64	مرتفع
تأكيدها على العمل الاجتماعي للطالبات.	3.86	1.21	77.27	مرتفع
استنادها إلى التخطيط المسبق من حيث أهدافها وأسس اختيارها.	3.82	0.85	76.36	مرتفع
إسهامها في تحقيق أهداف المواد الدراسية.	3.77	1.19	75.45	مرتفع
التشويق والجذب فيها.	3.77	1.19	75.45	مرتفع
تعزيزها للنشاط الذاتي للطالبات.	3.55	1.44	70.91	متوسط
إسهام الطالبات في اختيار النشاطات والفعاليات المصاحبة والتخطيط لها.	3.45	0.60	69.09	متوسط
مناسبتها للمرحلة العمرية للطالبات.	3.41	0.50	68.18	متوسط
احتوائها ممارسات وفعاليات ترويحية هادفة.	3.41	1.40	68.18	متوسط
وضوح أهدافها ودقتها.	3.41	1.14	68.18	متوسط
واقعيتها وقابليتها للتطبيق.	3.41	1.40	68.18	متوسط
إسهامها في دفع الطلبة للقيام بأنشطة أخرى تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.	3.36	1.33	67.27	متوسط
إسهامها في بناء الجسم السليم.	3.27	1.52	65.45	متوسط
إسهامها في بناء علاقات إنسانية بين الطالبات.	3.27	1.12	65.45	متوسط
مناسبة أوقات ومواعيد ممارستها للطالبات المشاركات فيها.	3.27	1.28	65.45	متوسط
تنوعها وفقاً للفروق الفردية واتجاهات الطالبات.	3.27	1.52	65.45	متوسط
إسهامها في تنمية التفكير والخيال العلمي لدى الطالبات.	3.05	1.43	60.91	متوسط
مناسبتها لاكتشاف البيئة الطبيعية.	3.05	1.43	60.91	متوسط
مقدرتها على غرس القيم الجمالية عند الطالبات.	3.00	1.23	60.00	متوسط

يتضح من الجدول (7) بأن المتوسطات الحسابية على **درجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة** تراوحت ما بين (4.27 - 3.00)، حيث حصلت الفقرة على أعلى متوسط حسابي، والتي تنص على "إسهامها في ترسيخ القيم المرغوبة في المجتمع"، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.27)، وبانحراف معياري (0.77)، وهي بمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة على أدنى متوسط حسابي، والتي تنص على " مقدرتها على غرس القيم الجمالية عند الطالبات " حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.00)، وبانحراف معياري (1.23) وهي بمستوى متوسط.

مجال تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
إسهامها في جذب انتباه الطالبات وفقاً للمقدرات والاستعدادات.	4.27	0.77	85.45	مرتفع
مناسبتها للموقف التعليمي.	4.18	1.05	83.64	مرتفع
إسهامها في تحقيق فهم الطالبات.	3.86	1.21	77.27	مرتفع
تنوع الوسائل السمعية والبصرية	3.82	0.85	76.36	مرتفع
إتاحتها فرص التوصل إلى المعرفة والمهارات المطلوب أن يتعلمها الطالبات.	3.82	0.85	76.36	مرتفع
ارتباطها بالهدف التعليمي.	3.77	1.19	75.45	مرتفع
مراعاتها للخصائص الفنية.	3.45	0.60	69.09	متوسط
مناسبتها لزمن الحصة الدراسية عند عرضها.	3.41	1.14	68.18	متوسط
حداثتها ومواكبتها للتطور العملي والتقني.	3.41	1.40	68.18	متوسط
مناسبتها لعدد الطالبات.	3.36	1.33	67.27	متوسط
وضوحها (الشكلي واللغوي).	3.27	1.12	65.45	متوسط
بساطتها وترابط معلوماتها.	3.27	1.28	65.45	متوسط
إثارتها للتساؤلات والنقاش	3.27	1.52	65.45	متوسط

يتضح من الجدول (8) بأن المتوسطات الحسابية على درجة تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية للمعلمين تراوحت ما بين (4.27 - 3.27)، حيث حصلت الفقرة على أعلى متوسط حسابي، والتي تنص على " إسهامها في جذب انتباه الطالبات وفقاً للمقدرات والاستعدادات"، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (4.27)، وبانحراف معياري (0.77)، وهي بمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة على أدنى متوسط حسابي، والتي تنص على " وضوحها (الشكلي واللغوي) " " إثارتها للتساؤلات والنقاش " حيث بلغت المتوسطات الحسابية للفقرة (3.27)، وبانحراف معياري (1.52) وهي بمستوى متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وينص على: " هل حقق النموذج التقويمي المقترح المطلوب منه من وجهة نظر المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية ؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لدرجة تحقق النموذج التقويمي المقترح المطلوب منه وذلك من وجهة نظر المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. والجداول (9،10،11، 14،13،12) تبين ذلك:

حيث حسبت درجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية وأهداف المراحل الدراسية للمعلمات. والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول 9. درجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية للمعلمات

مجال الاهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
إسهامها في تهيئة الطالبة لمواقف الحياة.	4.33	0.52	1	مرتفع
إسهامها في تحقيق المبدأ الإنساني.	4.27	0.80	2	مرتفع
مرونتها وقدرتها على استيعاب المستجدات الكثيرة.	4.24	0.68	3	مرتفع
قدرتها على بناء الإنسان الحضاري.	4.20	0.72	4	مرتفع
مقدرتها على بناء الإنسان الذي يقدر قيمة العلم .	4.16	0.76	5	مرتفع
مقدرتها على بناء الإنسان الذي يقدر قيمة العمل.	4.10	0.67	6	مرتفع
انسجامها مع فلسفة النظام التربوي.	3.80	1.00	7	مرتفع
وضوحها ودقتها.	3.80	1.04	8	مرتفع
تكاملها وشموليتها.	3.78	0.88	9	مرتفع

إمكانية ترجمتها إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق.	3.78	0.90	10	مرتفع
قدرتها على تنمية شخصية الطالبة من جميع جوانبها.	3.76	0.76	11	مرتفع
تلبيتها لحاجات الطالبات ومتطلبات المجتمع.	3.76	0.99	12	مرتفع
صلتها بالماضي والحاضر وتطلعها للمستقبل.	3.75	0.74	13	مرتفع
انسجامها مع الأهداف التربوية العامة للتربية.	3.73	1.04	14	مرتفع
ترتيبها وفقاً لأولوياتها من حيث أهميتها.	3.71	0.92	15	مرتفع
مراعاتها لمضامين علم النفس التربوي ونظريات التعلم.	3.69	0.97	16	مرتفع
واقعيتها وقابليتها للتطبيق.	3.67	0.91	17	مرتفع
تنمية روح العمل الجماعي عند الطالبات.	3.65	0.96	18	متوسط
تنمي الذوق الفني والجمالي لدى الطالبات.	3.65	0.77	19	متوسط
تلبية متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.	3.65	0.84	20	متوسط
تحقيقها مبدأ التربية المستمرة.	3.61	0.94	21	متوسط
قدرتها على إطلاق طاقات الفرد العقلية والوجدانية والمهارية.	3.61	0.96	22	متوسط
تأكيدها على غرس القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمة.	3.57	0.92	23	متوسط
قدرتها على إعداد الطالبة لمهنة أو عمل أو وظيفة.	3.55	0.99	24	متوسط
قدرتها على تحقيق نوعاً من الإشباع والرضا وتحقيق الذات لدى الطالبات.	3.49	0.95	25	متوسط

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (3.49-4.33) وان اعلى متوسط حسابي كان للفقرة (5) والتي تنص على " إسهامها في تهيئة الطالبة لمواقف الحياة (بمتوسط 4.33 بانحراف معياري 0.52) وأن أقل متوسط حسابي كان للفقرة (22) والتي تنص على " قدرتها على تحقيق نوعاً من الإشباع والرضا وتحقيق الذات لدى الطالبات (بمتوسط حسابي 3.49 وانحراف معياري 0.95).

وحسبت درجة تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها للمعلمات. والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول 10. درجة تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها للمعلمات.

أهداف المواد الدراسية ومفرداتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
واقعية أهداف المواد الدراسية وإمكانية تطبيقها.	4.22	0.76	1	مرتفع
مراعاة مفردات المواد الدراسية لمبادئ نظريات التعلم.	4.20	0.78	2	مرتفع
قدرة المفردات على تجسيد أهداف المواد الدراسية.	4.12	0.71	3	مرتفع
دقة أهداف المفردات ووضوحها.	4.10	0.70	4	مرتفع
تكامل مفردات المواد الدراسية فيما بينها.	4.10	0.70	5	مرتفع
مناسبة مفردات المواد الدراسية لقدرات الطلبة واستعداداتهم.	4.10	0.70	6	مرتفع
قدرة مفردات المواد الدراسة على دفع الطالب نحو الابتكار والإبداع.	4.08	0.72	7	مرتفع
قدرتها على الكشف عن مواهب الطلبة المختلفة.	4.02	0.65	8	مرتفع
إمكان ترجمة المفردات إلى خبرات ونشاطات تعليمية.	4.02	0.84	9	مرتفع
قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة الأساسية.	4.00	0.63	10	مرتفع
انسجام أهداف المواد الدراسية مع الأهداف العامة وأهداف المراحل.	4.00	0.63	11	مرتفع
مراعاة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي.	3.98	0.65	12	مرتفع
ملائمة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي عند الطلبة.	3.96	0.66	13	مرتفع
ارتباط أهداف المواد الدراسية بأهداف المرحلة.	3.88	0.71	14	مرتفع
انسجام أهداف المواد الدراسية فيما بينها.	3.86	0.72	15	مرتفع
إغناء مفردات المواد بالجوانب العملية فضلاً عن الجوانب النظرية.	3.78	0.99	16	مرتفع
تدرج أهداف المواد الدراسية في كل صف وانسجامها مع الصف السابق (التكامل الرأسي).	3.78	0.99	17	مرتفع
تكامل أهداف المواد الدراسية للصف الواحد.	3.76	0.89	18	مرتفع

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (4.22-3.78) وان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (11) والتي تنص على " واقعية أهدافها وإمكانية

تطبيقها.بمتوسط 4.22 بانحراف معياري (0.76) وان أقل متوسط حسابي كان للفقرة (14) والتي تنص على " تكامل أهداف المواد الدراسية للصف الواحد."، بمتوسط حسابي 3.78 وانحراف معياري 0.99.

وحسبت درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي للمعلمات. والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول 11. درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي للمعلمات

محتوى الكتاب المدرسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
سلامة لغة المحتوى وبساطتها.	4.33	0.79	1	مرتفع
قدرتها على تهيئة الفرص لتطوير أنماط من التفكير.	4.31	0.65	2	مرتفع
قدرتها على تهيئة الأجواء لغرس اتجاهات مرغوبة لدى الطلبة.	4.31	0.47	3	مرتفع
تعزيزها بالصور والأشكال التوضيحية.	4.24	0.89	4	مرتفع
تعبيرها عن أهداف المرحلة التعليمية.	4.22	0.88	5	مرتفع
تعبير المحتوى على أهداف المادة الدراسية المؤلف من أجلها.	4.22	0.61	6	مرتفع
اشتمالها على الوسائل التوضيحية والتدريبات العلمية.	4.20	0.60	7	مرتفع
أصالة القيم التي يتضمنها المحتوى ومعاصرتها.	4.20	0.78	8	مرتفع
مراعاة تنظيم المحتوى للأسس النفسية والتربوية.	4.20	0.78	9	مرتفع
كفاية الأسئلة المتضمنة في المحتوى وتنوعها.	4.12	0.71	10	مرتفع
توافر السلامة العلمية والحداثة فيما يطرحه المحتوى من معارف وخبرات واتجاهات.	4.10	0.70	11	مرتفع
مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.	4.10	0.54	12	مرتفع
ارتباطه بالبيئة الطبيعية للطالبات.	4.06	0.73	13	مرتفع
التزام التسلسل المنطقي في عرض المعلومات والأفكار التي يتضمنها المحتوى.	3.98	0.65	14	مرتفع
قدرته على تنمية مهارات عقلية وعلمية وعملية.	3.98	0.79	15	مرتفع
قدرته على خلق الفرص لممارسة أنماط السلوك المتضمنة بالأهداف.	3.96	0.66	16	مرتفع

جودة الطباعة والإخراج للكتاب المدرسي.	**3.88**	**0.84**	**17**	**مرتفع**
مراعاتها عنصر التشويق في إعداد المحتوى.	**3.88**	**0.71**	**18**	**مرتفع**
خلوه من الحشو والتكرار.	**3.88**	**0.71**	**19**	**مرتفع**
مناسبته للساعات المخصصة له.	**3.88**	**0.71**	**20**	**مرتفع**
مناسبته على فسح المجال للنشاطات والفعاليات المناسبة.	**3.86**	**1.10**	**21**	**مرتفع**
التوازن بين فصول الكتاب المدرسي.	**3.84**	**0.86**	**22**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (3.86-4.33) وان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة التي تنص على " سلامة لغة المحتوى وبساطتها (بمتوسط 4.33 بانحراف معياري 0.79) وان أدنى متوسط حسابي كان للفقرة التي تنص على التوازن بين فصول الكتاب المدرسي(بمتوسط حسابي 3.86 وانحراف معياري 1.10).

وحسبت درجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة للمعلمات. والجدول (12) يبين ذلك:

الجدول 12. درجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة للمعلمات.

النشاطات والفعاليات المصاحبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
واقعيتها وقابليتها للتطبيق لدى الطالبات.	**4.88**	**0.47**	**1**	**مرتفع**
إسهامها في دفع الطالبات للقيام بأنشطة أخرى تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.	**4.66**	**0.46**	**2**	**مرتفع**
إسهامها في بناء الجسم السليم.	**4.59**	**0.67**	**3**	**مرتفع**
إسهامها في بناء علاقات إنسانية بين الطالبات.	**4.58**	**0.40**	**4**	**مرتفع**
إسهامها في تنمية التفكير والخيال العلمي لدى الطالبات.	**4.56**	**0.62**	**5**	**مرتفع**
استنادها إلى التخطيط المسبق من حيث أهدافها وأسس اختيارها.	**4.52**	**0.56**	**6**	**مرتفع**
إسهامها في ترسيخ القيم المرغوبة في المجتمع.	**4.50**	**0.89**	**7**	**مرتفع**
صلتها بالمقررات الدراسية الأخرى.	**4.48**	**1.12**	**8**	**مرتفع**
تأكيدها النشاط الذاتي للطالبات وتعزيزها.	**3.46**	**0.93**	**9**	**مرتفع**
إسهام الطالبات في اختيار النشاطات والفعاليات المصاحبة والتخطيط لها.	**4.20**	**0.91**	**10**	**مرتفع**
مناسبتها للمرحلة العمرية للطالبات.	**4.11**	**0.68**	**11**	**مرتفع**
احتوائها ممارسات وفعاليات ترويحية هادفة.	**4.10**	**0.95**	**12**	**مرتفع**

بيان أهداف الفعاليات والنشاطات المصاحبة لها ودقتها.	3.90	0.54	13	مرتفع
إسهامها في تحقيق أهداف المواد الدراسية.	3.88	0.71	14	مرتفع
التشويق والجذب في النشاطات والفعاليات المصاحبة.	3.87	0.86	15	مرتفع
استجابتها لإمكانيات المدرسة وبيئتها المحلية.	3.86	0.85	16	مرتفع
تنوعها وفقاً للفروق الفردية واتجاهات الطالبات.	3.78	0.90	17	مرتفع
مناسبة أوقات ومواعيد ممارستها للطالبات المشاركات فيها.	3.75	1.02	18	مرتفع
إسهامها في اكتشاف استعدادات الطالبات ومواهبهن.	3.67	1.01	19	مرتفع

يتضح من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (3.67-4.88) وان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة التي تنص على " واقعيتها وقابليتها للتطبيق لدى الطالبات (بمتوسط 4.88 بانحراف معياري 0.47) وان أدنى متوسط حسابي كان للفقرة التي تنص على " إسهامها في اكتشاف استعدادات الطالبات ومواهبهن (بمتوسط حسابي 3.67 وانحراف معياري 1.01).

وكذلك حسبت درجة تحقق فقرات مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمات. والجدول (13) يبين ذلك:

الجدول 13. درجة تحقق فقرات مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمات

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
إتاحتها فرص التوصل إلى المعرفة.	4.00	1.02	1	مرتفع
إتاحتها فرص تعلم مهارات محددة.	3.98	0.95	2	مرتفع
إسهامها في تحقيق فهم الطالبات.	3.98	0.95	3	مرتفع
إسهامها في جذب انتباه التلاميذ وفقاً للقدرات والاستعدادات.	3.98	0.79	4	مرتفع
قدرتها على توفير خبرات مضافة.	3.98	0.81	5	مرتفع
مناسبتها للموقف التعليمي.	3.88	0.89	6	مرتفع
جاذبيتها ووضوحها.	3.86	1.00	7	مرتفع
ارتباطها بالهدف التعليمي.	3.76	0.79	8	مرتفع
مناسبتها لمستوى الطالبات.	3.71	1.20	9	مرتفع
مراعاتها للخصائص الفنية.	3.61	1.13	10	متوسط
مناسبتها لزمن الحصة الدراسية عند عرضها.	3.49	1.07	11	متوسط
حداثتها ومواكبتها للتطور العلمي والتقني.	3.43	1.08	12	متوسط

يتضح من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (3.43-4.0) وان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة التي تنص على " إتاحتها فرص التوصل إلى المعرفة (بمتوسط 4.00 بانحراف معياري 1.02). وان أدنى متوسط حسابي كان للفقرة التي تنص على " حداثتها ومواكبتها للتطور العملي والتقني (بمتوسط حسابي 3.43 وانحراف معياري 1.08).

وأخيراً حسبت درجة تحقق فقرات مجال طرائق التدريس للمعلمات. والجدول (14) يبين ذلك:

الجدول 14. درجة تحقق فقرات مجال طرائق التدريس للمعلمات

طرائق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
اتساقها مع التطورات العلمية والتكنولوجية والمصرفية.	4.50	0.58	1	مرتفع
مدى ارتباطها مع المحتوى المعرفي.	4.50	0.58	2	مرتفع
مدى قدرتها على إيصال المعلومة للطالبة.	4.50	0.58	3	مرتفع
جعلها للمتعلم محوراً للعملية التعليمية.	4.50	0.58	4	مرتفع
مدى تحقيقها للأهداف التربوية.	4.50	0.58	5	مرتفع
تنوع طرائق التدريس المستخدمة.	4.50	0.58	6	مرتفع
مواءمتها لمفهوم اقتصاد المعرفة.	4.25	0.50	7	مرتفع
تنميتها لمهارات التفكير المختلفة.	4.00	0.00	8	مرتفع

يتضح من الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (4.00-4.50) وان أعلى متوسط حسابي كان للفقرة التي تنص على " اتساقها مع التطورات العلمية والتكنولوجية والمصرفية (بمتوسط 4.50 بانحراف معياري 0.58). وان أقل متوسط حسابي كان للفقرة " تنميتها لمهارات التفكير المختلفة (بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.00).

يتبين من الجداول السابقة أن تحقق النموذج التقويمي المقترح المطلوب منه وذلك من وجهة نظر المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية كان بدرجة متوسطة.

رابعاً: السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات المعلمات حول النموذج التقويمي المقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي؟

تم الاجابة على السؤال من خلال الفرضيتين التاليتين:

نتائج تحليل الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزي للخبرة التدريبية للمعلمة.

للإجابة عن نتائج الفرضية تم استخدام اختبار (ف) وذلك بحسب الجدول (15).

نتائج اختبار (ف) لدرجة تقويم المعلمات لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية وفق نموذج التقويم المقترح تبعاً لمتغير الخبرة حسب الجدول (15). لابد من عمل المتوسطات الحسابية لجدول 15 و16

الجدول 15. الاختلاف في درجة تقويم المعلمات لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية وفق النموذج التقويمي المقترح تبعاً لمتغير الخبرة

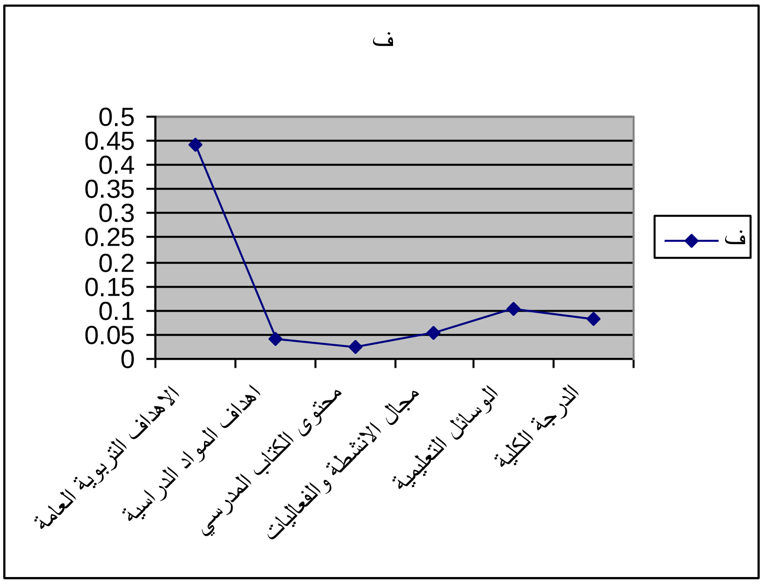
		المتوسطات الحسابية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاهداف التربوية العامة	بين المجموعات	4.25	.148	2	.074	.444	.643
	داخل المجموعات	4.35	16.999	102	.167		
	المجموع	4.30	17.147	104			
اهداف المواد الدراسية	بين المجموعات	4.20	.021	2	.010	.040	.961
	داخل المجموعات	4.10	26.400	102	.259		
	المجموع	4.15	26.421	104			
محتوى الكتاب المدرسي	بين المجموعات	4.10	.007	2	.004	.026	.974
	داخل المجموعات	4.00	14.118	102	.138		
	المجموع	4.05	14.125	104			
مجال الانشطة والفعاليات	بين المجموعات	4.00	.018	2	.009	.054	.947
	داخل المجموعات	3.90	17.275	102	.169		

	المجموع	3.95	17.293	104			
الوسائل التعليمية	بين المجموعات	4.20	.044	2	.022	.103	.902
	داخل المجموعات	4.10	21.891	102	.215		
	المجموع	4.15	21.936	104			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.25	.021	2	.011	.081	.922
	داخل المجموعات	4.35	13.255	102	.130		
	المجموع	4.30	13.276	104			

يتضح من الجدول (15) بأن قيم الاحصائي ف بلغت (0.44، 0.046، 0.026، 0.054، 0.103، 0.081) وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى 0.05 فأقل، لذا لا يوجد اختلاف في درجة تقويم المعلمات لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية وفق أنموذج التقويم المقترح تبعاً لمتغير الخبرة.

والرسم التالي يبين العلاقة بين التقديرات والخبرة:

العلاقة بين التقديرات والخبرة



نتائج تحليل الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزي للمؤهل العلمي للمعلمة.

للإجابة عن نتائج الفرضية تم استخدام اختبار (ف) لدرجة تقويم المعلمات لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية وفق أنموذج التقويم المقترح تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حسب الجدول (16).

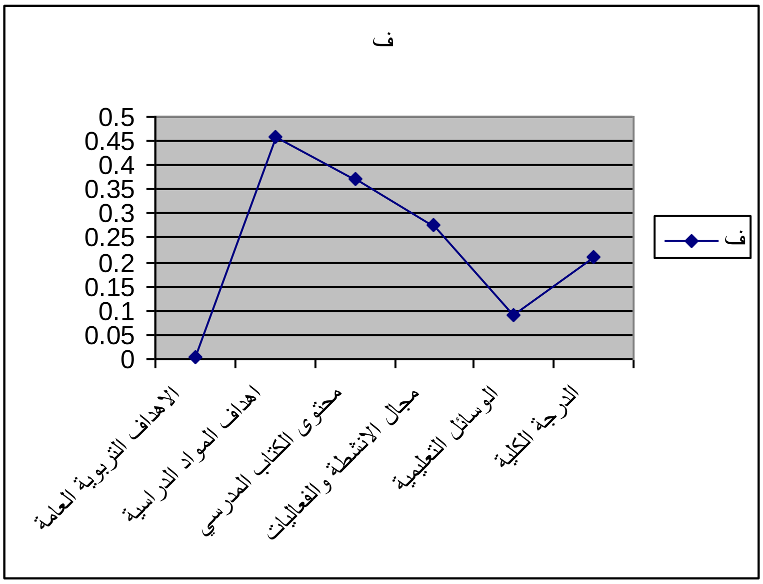
الجدول 16.الاختلاف في درجة تقويم المعلمات لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية وفق النموذج التقويمي المقترح تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

		المتوسطات الحسابية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاهداف التربوية العامة	بين المجموعات	4.20	.002	2	.001	.005	.995
	داخل المجموعات	4.30	17.145	102	.168		
	المجموع	4.25	17.147	104			
اهداف المواد الدراسية	بين المجموعات	4.10	.236	2	.118	.460	.633
	داخل المجموعات	4.00	26.184	102	.257		
	المجموع	4.05	26.421	104			
محتوى الكتاب المدرسي	بين المجموعات	4.25	.102	2	.051	.372	.690
	داخل المجموعات	4.15	14.023	102	.137		
	المجموع	4.20	14.125	104			
مجال الانشطة والفعاليات	بين المجموعات	4.10	.093	2	.046	.276	.760
	داخل المجموعات	4.00	17.200	102	.169		
	المجموع	4.05	17.293	104			
الوسائل التعليمية	بين المجموعات	4.60	.038	2	.019	.090	.914
	داخل المجموعات	4.50	21.897	102	.215		
	المجموع	4.55	21.936	104			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.40	.055	2	.027	.211	.810
	داخل المجموعات	4.30	13.221	102	.130		
	المجموع	4.35	13.276	104			

يتضح من الجدول (16) بأن قيم الاحصائي ف بلغت (0.005، 0.46، 0.372، 0.276، 0.09، 0.211) وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى 0.05 فأقل، لذا لا يوجد اختلاف في درجة تقويم المعلمات لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية وفق أنموذج التقويم المقترح تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

والرسم التالي يوضح العلاقة بين التقديرات والمؤهل العلمي:

العلاقة بين التقديرات والمؤهل



ملخص النتائج:

1- أن منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية يحقق المعايير الدولية لهذا المنهاج كما يظهرها النموذج التقويمي المقترح بدرجة متوسطة.

2- أن منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية حقق النموذج التقويمي المقترح المطلوب منه وذلك من وجهة نظر المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية ولكن بدرجة بسيطة.

3- ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =0.05) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزى للخبرة التدريبية للمعلمة والمؤهل العلمي

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وبعد استخراج نتائج الدراسة يعرض هذا الفصل مناقشة أسئلة الدراسة حسب تسلسلها ومن ثم يعرض أبرز التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل لها، كما يلي:

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما هو النموذج التقويمي المقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية"؟.

من أجل بناء النموذج التقويمي المقترح فقد استندت الباحثة للعديد من الدراسات السابقة والتي هدفت إلى تقويم أو تحليل المناهج كدراسة السمهر (2008)، ودراسة الحكيمي وطالب (2003)، وغيرها من الدراسات وقد استعرضت الباحثة المحاور والمعايير التي استندت عليها الدرسات السابقة، من أجل تضمينها في النموذج التقويمي المقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس.

وقد تم بناء نموذج مقترح يتكون من ستة مجالات يحتوي كل مجال منها على عدد من الفقرات ثم قامت الباحثة بعرض النموذج المقترح على مجموعة من المحكمين من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس.

ثم قامت الباحثة ببناء النموذج التقويمي المقترح وبعد اجراء عملية التحكيم تم التوصل للنموذج الذي تم في ضوئه اجراء عملية التحليل للكتاب وقد تم حذف بعض الفقرات واجراء التعديلات على فقرات اخرى ليخرج النموذج المقترح بصورته النهائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحكيمي وطالب (2003) وجد أن الكتاب يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتحسين، خاصة فيما يتعلق بالقراءات الإضافية والمراجع التي تشير إليها، ومستوى اشراكية الطالب في عملية التعلم، وتختلف مع نتيجة دراسة الخطايبة والشعيلي (2007) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كتاب الصف الخامس الأساسي يحتوي وبنسبة عالية على الموضوعات المتضمنة في المعايير الأمريكية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: والذي ينص على: هل يحقق منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية المعايير الدولية لهذا المنهاج، كما يظهرها النموذج التقويمي المقترح؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية والدرجة لجميع المجالات في كتاب العلوم عينة الدراسة، حيث تبين من خلال الجداول أن درجة تحقق فقرات المجالات المختلفة جاءت متباينة، حيث بلغت درجة التحقق في مادة العلوم لمجال الأهداف التربوية وأهداف المراحل الدراسية بدرجة مرتفعة، أما مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها فقد جاءت درجة التحقق بدرجة متوسطة، وكذلك مجال محتوى الكتاب المدرسي، ومجال النشاطات والفعاليات المصاحبة، ومجال الوسائل التعليمية.

ويمكن تفسير ذلك من أن الحكم على مدى تحقق النموذج المقترح لفقرات المجالات في كتاب العلوم عينة الدراسة كان بدرجة عالية، من خلال معرفة مفردات المنهاج والحكم على محتواه والوسائل التعليمية والأنشطة وغيرها من الأمور، من خلال الصلة الوثيقة بالمنهاج الدراسي والتعامل بإستمرار مع المنهج الدراسي.

كما أن الباحثة حللت الكتاب عينة الدراسة واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والدرجة الكلية لكل مجال من المجالات، واستطاعت أن تحكم عن درجة تحقق كل مجال من مجالات النموذج المقترح في كتاب العلوم عينة الدراسة، حيث توصلت إلى أن درجة التحقق كانت بدرجة متوسطة حيث كانت المتوسطات الحسابية أقل من 3.68 مما يؤكد صلاحية النموذج المقترح لتحليل كتاب العلوم للصف الخامس في المملكة العربية السعودية.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال ان النموذج المقترح الذي تم بناءه تكون من عدد من المعايير والتي تم من خلالها تقويم منهاج العلوم للصف الخامس للتأكد من جودته، وبعد إجراء عملية التحليل للكتاب المستهدف تبين مدى ملاءمة النموذج المقترح لتقويم الكتاب وفحص جودته.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (2011) والتي أظهرت أن درجة ملاءمة كتب العلوم للصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمين لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن المستوى المقبول. وتختلف مع نتيجة دراسة هندي (2009) والتي أظهرت أن درجة تحقق المعايير حسب التحليل كانت بدرجة مرتفعة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: هل حقق النموذج التقويمي المقترح المطلوب منه وذلك من وجهة نظر المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لكل مجال من مجالات الدراسة، حيث تبين أن درجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية كانت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت معظم الفقرات ضمن المستوى المرتفع، وجاءت بعض الفقرات ضمن المستوى المتوسط، أما مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها للمعلمات، فقد جاءت معظم الفقرات ضمن المستوى المرتفع وفقرة واحدة ضمن المستوى المتوسط وبشكل عام كانت درجة التحقق لهذا المجال مرتفعة.

أما مجال محتوى الكتاب المدرسي للمعلمات فقد جاءت معظم الفقرات ضمن المستوى المرتفع وفقرة واحدة ضمن المستوى المتوسط، وبشكل عام جاءت الدرجة الكلية مرتفعة، أما مجال تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة، فقد جاءت معظم الفقرات ضمن المستوى المرتفع وفقرتان ضمن المستوى المتوسط، وجاءت درجة التحقق الكلية مرتفعة، أما بالنسبة لمجال الوسائل التعليمية فقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الفقرات جاءت ضمن المستوى المرتفع، وأربع فقرات ضمن المستوى المتوسط، وبشكل عام جاءت الدرجة الكلية للتحقق مرتفعة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمات يجدن أن درجة تحقق معايير النموذج المقترح بدرجة مرتفعة لجميع مجالات النموذج، وتعد وجهة نظرهن مقبولة خاصة وأنهن يدرسن كتاب العلوم، وهن الأقدر على تحديد فيما إذا كانت الفقرات في النموذج مناسبة أم غير مناسبة، لذلك فإن حكم المعلمات الذي أصدرنه وجاء بدرجة مرتفعة هو حكم مقبول ويعتد به.

كما أن المعلمات ومن واقع تخطيطهن اليومي للدروس وإعطاء الدروس للطالبات يقفن على جميع حيثيات المنهاج الدراسي ويستطيعن أن يحللن كل ما فيه من معلومات وبيانات بطريقة مناسبة ويستطعن أن يتأكدن من مدى موافقة أي نموذج لهذه المناهج أم لا، لذلك فإن درجة التحقق العالية من وجهة نظر المعلمات كشفت عن مدى صلاحية هذا النموذج المقترح للتطبيق.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمات كن بحاجة للوقوف على جودة الكتاب المستهدف وذلك للتأكد من مدى تحقيقه للأهداف التربوية التي وضع من أجلها ومدى توافقه مع

فلسفة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ومدى قدرته على تزويد الطلبة بالمعلومات والمهارات اللازمة في مجال التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2012) والتي أظهرت أن درجة تحقق معايير جودة المحتوى بكتاب الفقه بدرجات مختلفة وفقاً لمؤشرات كل معيار. وتختلف مع نتيجة دراسة حمادنه (2013) والتي أظهرت أن مواصفات الكتاب المدرسي الجيد لا تتحقق بشكل مناسب.

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف تقديرات المعلمات حول النموذج التقويمي المقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي؟

تم الاجابة عن السؤال من خلال الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزي للخبرة التدريبية للمعلمة.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزي للمؤهل العلمي للمعلمة.

(للإجابة عن هاتين الفرضيتين تم استخدام اختبار (ف) الإحصائي حيث تبين من خلال الجدول (15) بأن قيم الاحصائي ف بلغت (0.44، 0.046، 0.026، 0.054، 0.103، 0.081) وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى 0.05 فاقل.

ومن خلال الجدول (16) بان قيم الاحصائي ف بلغت (0.005، 0.46، 0.372، 0.276، 0.09، 0.211) وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى 0.05 فاقل.)

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمات لهن صلة وثيقة بالمنهج الدراسي من خلال اللجان وورشات العمل في إعداد وتخطيط وتنظيم وتنفذ المنهج الدراسي لذلك فهن مطلعات على محتوى المنهج الدراسي وأهدافه ووسائله وأنشطته وطرق تقويمه من خلال الممارسات اليومية في الميدان التربوي مما يعطيهن المقدرة على الوقوف على تحليل محتوى هذه الكتب وتقويمها للتعرف على نقاط القوة والضعف فيها.

كما أن المعلمات ومن خلال تدريسهن للمواد الدراسية المختلفة يستطعن الكشف عن نواحي الضعف والقوة في المنهج الدراسي وذلك من خلال تدريس الطالبات أو تبادل الزيارات الصفية أو ما يحصلن عليه من توجيهات وملاحظات من المشرفات أثناء الزيارة الإشرافية كما أن المشرفات ومن خلال زياراتهن الميدانية للمعلمات يستطعن التنسيق مع المعلمات وأخذ وجهة نظرهن في مدى قوة أو ضعف المنهج المنفذ في المدارس مما يعطي تقارب لوجهات النظر بين المعلمات والمشرفات لذلك.

كما أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق تعزى للمؤهل العلمي للمعلمات ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمات وأثناء دراستهن في الجامعة اطلعن على العديد من نماذج تقويم منهج العلوم لذلك كانت عندهن قناعة بأن النموذج المقترح كان فعالاً في فحص جودة المنهاج كما أن المعلمات استفدن من دراستهن في تقييم جودة النموذج المقترح والتأكد من فاعليته في تقويم المنهج.

كما أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق تعزى للخبرة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمات من خلال خبراتهن في العمل استطعن اكتساب خبرات جديدة في مجال تقويم المنهاج مما ترتب على ذلك اكتساب المعرفة في النموذج الجديد المقترح ومدى ملاءمته لتقويم منهاج العلوم للصف الخامس.

وكما ظهر من خلال تحليل الفرضيات السابقة لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقدير المعلمات لمنهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للنموذج التقويمي المقترح تعزي للخبرة التدريبية للمعلمة والمؤهل العلمي.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. يفضل أن يتم إعداد الكتب من خلال الاسترشاد بقائمة المعايير التي توصل إليها البحث الحالي شريطة أن يتم إعداد الكتاب من خلال فريق متعاون من المتخصصين في المناهج بالإضافة إلى إعادة النظر في مؤسسات التأليف وطواقمه من حين لآخر.وزيادة قاعدة المشاركة بحيث يتم أخذ آراء المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات قبل تعميم أي كتاب من الكتب، وينبغي إحتواء الكتب على أهداف عامة وأهداف تعليمية قبل كل موضوع كما ينبغي أن تحتوي الكتب على قائمة المراجع والتي يمكن أن تزيد من القراءة والاطلاع بالإضافة إلى إبراز دور العلماء في تطوير الفكر والتركيز بشكل أوسع وأشمل على ذلك في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي.
2. ضرورة اعادة النظر في محتوى كتاب العلوم بما ينسجم مع متطلبات اقتصاد المعرفة وبما ينسجم مع احتياجات الطلبة في المراحل المختلفة، كما ينبغي زيادة نصاب الحصص مادة العلوم، بمعدل اربع حصص كحد ادنى من اجل تحقيق الغرض المطلوب مع تشجيع المعلمات على استخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

أبو النصر، مدحت محمد (2009). **إدارة الأنشطة والخدمات الطلابية في المؤسسات التعليمية**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الأطرش، خليل (2006). **درجة تضمن مناهج العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن للمعايير الحديثة للتربية العلمية وأثر تدريس وحدة مصممة وفق هذه المعايير في مستوى الثقافة العلمية للطلبة واتجاهاتهم نحو العلوم،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان- الأردن.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2002). **اساسيات المناهج التعليمية وأساليب الناهج التعليمية وأساليب تطويرها**، عمان: دار المناهج.

الجعفري، ماهر إسماعيل (2010م). **المناهج الدِّراسية؛ فلسفتها بنائها تقويمها**، عمان، الأردن: دار اليازوري.

الجعفري، ماهر اسماعيل (1989). **بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الاولى، جامعة بغداد.

جميل، سناء (2008) **مدى استيفاء كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي لمعايير منهاج العلوم الجديدة وفق الإطار العام للمناهج والتقييم في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

جودة، محفوظ أحمد (2009). **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات**، ط(4)، عمان: دار وائل للنشر.

حسين، حسن (2005). **مفهوم الإشراف التربوي،الدورة التدريبية التأهيلية للترقي لوظيفة موجه فني بمدارس التعليم العام، للعام الدراسي 2004-2005**، الكويت: إدارة التطوير والتنمية.

الحكيمي، جميل منصور أحمد وطالب، عبدالله عبد أحمد (2003). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب العلوم للصف التاسع الأساسي في المدارس اليمنية، دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر (91)، 62-86.

حمادات، محمد حسن (2009). **المناهج التربوية –نظرياتها –مفهومها –أسسها –عناصرها تخطيطها – تقويمها**، عمان: دار الحامد.

حمادنة، أديب (2012). تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، (20)، 1، ص 187-218.

الحمادي، خليل وعبد الكريم الحداد (2005). دراسة تقويمية لكتابي الثقافة الأدبية واللغوية للصفين الأول والثاني الثانويين من وجهة نظر المعلمين في محافظتي عمان ومأدبا، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 32 (2) 229-230.

حمودي، ليلى جاسم (2012)، تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط على وفق معايير محددة، **مجلة كلية التربية الأساسية - كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، العراق (7) ، 727-753.

الخالدي، محسن (2012) **تقويم محتوى كتاب الفقه للصف الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

خطايبة، عبدالله محمد والشعيلي، علي بن هويشل (2007)، مراعاة محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن للمعايير القومية الأمريكية لمحتوى العلوم. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والانسانية**، الامارات 4(1)، 173-198.

الخليلي، خليل (1996). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

دروزة، أفنان نظير (2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، عمان: دار الشروق.

الدمرداش، سرحان (1979). **المناهج المعاصرة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

الدولات، عدنان (2001). **تقويم كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

راتب، قاسم وأبو الهيجاء، عبد الرحيم (2004م). **المنهج بين النظرية والتطبيق**، الأردن، عمان: دار المسيرة.

ربيع، هادي (2006). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، كلية إعداد المعلمين ودّان، جامعة التحدي، الجماهيرية العربية الليبية.

رمضان، محمود (2005). تقويم كتاب العلوم للصف السابع الأساسي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، **مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية**، فلسطين 19(3)، 855 - 887.

سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد لله محمد (2011). **المنهج المدرسي المعاصر**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (2004). **المنهج المدرسي المعاصر**، عمان: دار الفكر.

السعودي، فايز (2006). **فاعلية منهاج العلوم الجديد المبني وفق التوجهات الحديثة في تطوير التفاعلات الصفية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سلامة، عادل أبو العز (1992). تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء أراء المعلمين: دراسة ميدانية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية جامعة المنوفية، مصر 8(3)، 212 - 239.

سلمان، محمود والتميمي، ياسين (2008). تقويم المناهج التعليمية، **مجلة جامعة بابل: العلوم الإنسانية**، 16(1)، 46-76.

السمهر، أحمد (2008م). **محتوى كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في ضوء معايير الإخراج، المضمون العلمي، الوسيلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

سيد، علي أحمد وسالم، أحمد محمد (2005). **التقويم في المنظومة التربوية**، الرياض: مكتبة الرشد.

سيلان، فؤاد (2000). **تقويم منهاج العلوم للصف الأول الأساسي في اليمن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

الشايع، فهد؛ شينان، علي. (2005). مدى تحقق معايير المحتوى (5- 8) بمشروع القومية للتربية العملية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم في المملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (117)،161- 188.

شديفات، ابراهيم عبدالكريم عويد (2008). **تقويم كتب التربية الاسلامية لمرحلة رياض الاطفال في الاردن في ضوء المعايير التربوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

الشريفي، شوقي السيد واحمد، محمد احمد (2004)، **المناهج التعليمية**، الرياض: مكتبة الرشد.

الشلبي، الهام (2014) التعرف على مهارات التفكير العلمي المُضَمَّنة في كتب العلوم المقررة في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن: دراسة تحليلية تقويمية، **مجلة الزرقاء** 16 (11) ص ص 1-40.

الشيخي، هاشم بن سعيد بن أحمد (2006م). **أنموذج مقترح لتقويم المناهج الدِّراسية**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2006م، ص 14– 15.

طعيمة، رشدي (1996). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، ورقة عمل مقدمة بجامعة السلطان قابوس.

طعيمة، رشدي (1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

طه، حسن تقي (2008). تقويم كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي من وجهة نظر مدرسي الكيمياء والمشرفين، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية**، جامعة الكوفة، العراق 2(3)، 145 - 166.

الظاهر، قحطان أحمد (1999). **طرق التدريس العامة**، القاهرة، مصر: المكتبة الجامعية.

عابد، أسامة؛ المومني، إبراهيم (2002). درجة تضمن كتب العلوم المقررة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمنحى "العلم والتكنولوجيا والمجتمع"، **مجلة دراسات**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 29 (2)، 238- 254.

عامر، طارق ومحمد، ربيع (2008). **التدريس المصغر**،عمان: دار اليازوري.

العاني، وجيه ثابت (2003). **الفكر التربوي المقارن**، ط1، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، محمد (1983). **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام**، ط1، جدة: دار الشروق.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2003). **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبد الموجود، محمد عزت وآخرون (1981).**أساسيات المنهج وتنظيماته**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

عبد النبي، رزق حسن (1993). دراسة تقويمية لكتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين في ضوء مستوى السهولة والصعوبة في صياغة المادة العلمية، **مجلة كلية التربية**، أسوان، مصر (8)، 360 - 379.

العبد، عاطف عدلي العبد (1999). **الرأي العام وطرق قياسه**، القاهرة: دار الفكري العربي.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (1996). **البحث العلمي مفهومة أدواته وأساليبه**، عمان: دار الفكر.

عثامنة، محسن (2010). **الطفولة المبكرة**، القاهرة: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر.

العثمان، عبد العزيز (2007). **معايير مقترحة لمحتوى منهج العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مطالب الثقافة العلمية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.الرياض، المملكة العربية السعودية.

عطية، محسن علي (2009). **المناهج الحديثة طرائق التدريس**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عطية، محمد (2009). **تقويم كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عفيفي، يسري (1998). مدى تناول محتوى كتب العلوم المدرسية بالمرحلة الإعدادية لعمليات الاستقصاء، **مجلة التربية العلمية**، العدد الأول، 163-181.

علي، محمد السيد، (2000). علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

عليمات، عبير (2004). **تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الاساسية في الاردن وبناء نموذج لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية**، اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

العمري، علي (2011). درجة ملاءمة كتب علوم الصفوف الثلاثة الأولى لتحقيق نتاجات التعلم من وجهة نظر المعلمين، **سلسلة الدراسات الإنسانية**، مجلد 19، ع2، ص659-685.

الغامدي، ماجد (2012). **تقويم محتوى كتب العلوم المطورةبالصفوف الدنيا من المرحلة الإبتدائية في ضوء معايير مختارة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

اللقاني، أحمد حسين (1989)، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسين (1990). نماذج المنهج: مسارات للبناء والتطوير. **دراسات في المناهج وطرق التدريس** - مصر (7) 1 - 13.

اللقاني، احمد حسين ورضوان، برنس احمد (1982). **تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة: عالم الكتب.

محاسيس، سامي (2008). **تقويم المنهاج الوطني التفاعلي المنفذ لرياض الأطفال في الاردن في ضوء المعايير العالمية**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

محمد، شرين السيد إبراهيم (2012). تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، مصر 1(79)، 595-559.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2002). **طرائق التدريس العامة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المشعل، عبد الله (2007) **أثر استخدام برنامج "مناهج" في تدريس مادة الكيمياء في تحصيل طلاب الصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مصطفى، نوال نمر (2010). **استراتيجيات التقويم في التعليم**، عمان، الأردن: دار البداية للنشر والتوزيع.

المعايطة، صباح (2005). **الثقافة العلمية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن ومدى إلمام طلبة منطقة القصر لها**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

مناصرة، محمد خير (2001). **تقويم مناهج التربية الرياضية للصفوف الثلاث الأساسية في محافظة اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المياح، مسلم بدر، وساجت، صالح (2009). **مرونة المفاصل القياس والتقويم**، عمان، الأردن: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

نصار، يوسف محمد (2002). **أساليب واستراتيجيات تدريس الحاسب**، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي.

الهاشمي، مبارك (2002). **تحديات تواجه التعليم الثانوي**، مؤتمر تطوير التعليم الثانوي، مسقط، سلطنة عُمان.

هندي، سمية شاتي يونس (2009). تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني: دراسة نقدية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (2005). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، عمان، الأردن.

الوكيل، حلمي احمد الوكيل (1982م). **تطوير المناهج؛ أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته**، عمان، الأردن.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Berlson, Bernard (1971). **Content Analysis in communication New York**, Heffner publishing company.pp14-15.

Chabalengula, V; Hunter, W; & Mumba, F. (2006). A quantitative analysis of Zambian high school physics textbooks, syllabus and examinations for scientific literacy themes. **Journal of Baltic Science Education,** 17 (10), pp70-76.

Chiappetta, E; & Fillman, D. (2007). Analysis of Five High School Biology Textbooks Used in the United States for Inclusion of the Nature of Science, **International Journal of Science Education,** 29 (15), pp. 1847 – 1868.

Ellis, G. (2002). Assessing Geosciences electronic book. **Journal of the American Society for Information science**,16(2),33-78.

Fraenkel, J. and Wallen (2003). **How to design and evaluate Research in Education**. 5thEd. Boston Me crow hill.

Haury. L. (2000). **High School Biology Textbooks Do Not Meet National Standards.** ERIC Digest. (ED 463949)

Irez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks, **Science Education**, 93 (3), pp.422-447.

Jan, S., Glenn, H.(2004). Science Teaching and The School When concepts meet context: **Journal of Baltic Science Education,** 2(6), 22–33.

Michael, E: Adadan, E: Gul, F & Kutay, H (2003). **The Changing Face OF Biology With Regard to The Nation, Science Standard, ERIC Document Reproduction no** (ED 474716).

Millar, R.(2006). Twenty First Century Science: Insights from the Design and Implementation of a Scientific Literacy Approach in School Science, **International Journal of Science Education**, 28, (13), pp.1499-1521.

Parkinson, J; & Adendorff, R. (2004). The Use of Popular Science Articles in Teaching Scientific Literacy, **English for Specific Purposes,** 23, (4), pp379-396.

Taylor, P.W (1973). **InService Education and The Teaching of Reading Universitv of Bristol School of Eduation, Mimeographed.**

ملحق 1. النموذج المقترح

المعلمة الفاضلة: .... المحترمة

تحية طيبة، وبعد،،

الدراسة الحالية هي جزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج. حيث تقوم الباحثة بدراسة عنوانها **(نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية)**

والذي يتضمن المجالات الآتية:

المجال الأول: الأهداف التربوية العامة، وأهداف المراحل الدراسية.

المجال الثاني: أهداف المواد الدراسية، ومفرداتها.

المجال الثالث: محتوى الكتاب المدرسي.

المجال الرابع: النشاطات والفعاليات المصاحبة.

المجال الخامس: الوسائل التعليمية.

المجال السادس: التقويم

ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانه، لغايات إجرائها. راجياً منكم إبداء الرأي العلمي في درجة تحقق الفقرات المتضمنة في كل مجال من المجالات (وفي حدود اختصاصك).

وفقكم الله لكل خير،،،

الباحثة

حصة محمد علي الأصقه

أولاً: المعلومات الشخصية

المؤهل العلمي:

- ☐ دبلوم
- ☐ بكالوريوس
- ☐ دبلوم عالي
- ☐ ماجستير
- ☐ دكتوراه

الخبرة:

- ☐ أقل من 5 سنوات
- ☐ 5-10
- ☐ أكثر من 10 سنوات

ثانياً: فقرات الاستبانة:

الرقم	المجال	درجة الاستجابة (التحقق)				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية						
.1	انسجامها مع فلسفة النظام التربوي.					
.2	مقدرتها على بناء الإنسان الذي يقدر قيمتي العلم والعمل.					
.3	وضوحها ودقتها.					
.4	إسهامها في تهيئة الطالبات لمواقف الحياة.					
.5	تكاملها وشموليتها.					
.6	إمكانية ترجمتها إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق.					
.7	مقدرتها على تنمية شخصية الطالبات من جميع جوانبها.					
.8	تلبيتها لحاجات الطلبات ومتطلبات المجتمع.					
.9	صلتها بالماضي والحاضر وتطلعها للمستقبل.					
.10	انسجامها مع الأهداف التربوية العامة للمنهاج.					
.11	ترتيبها وفقاً لأولوياتها من حيث أهميتها.					
.12	مراعاتها لمضامين علم النفس التربوي ونظريات التعلم.					
.13	واقعيتها وقابليتها للتطبيق أثناء الدرس.					
.14	تنمية روح العمل الجماعي.					
.15	تنميتها للذوق الفني والجمالي لدى الطالبات.					
.16	تلبية متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.					
.17	تحقيقها مبدأ التربية المستمرة.					
.18	مقدرتها على إطلاق طاقات الفرد ا(العقلية والوجدانية والمهارية).					
.19	تأكيدها على غرس القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمة.					
.20	مقدرتها على إعداد الطالبة لمهنة أو عمل أو وظيفة.					
.21	مقدرتها على تحقيق نوعاً من الإشباع والرضا وتحقيق الذات لدى الطالبات.					
.22	مقدرتها على بناء الإنسان الحضاري.					
.23	إسهامها في تحقيق المبدأ الإنساني.					
.24	مقدرتها على تحقيق مبدأ الإيمان.					
.25	إسهامها في تحقيق الوعي البيئي.					
.26	مقدرتها على بناء الإنسان الوطني – القومي.					
.27	مقدرتها على ربط مجالات المعرفة بعضها ببعض.					
المجال الثاني: أهداف المواد الدراسية ومفرداتها						
.1	انسجامها مع الأهداف العامة.					
.2	مراعاة مفاهيمها لمبادئ نظريات التعلم.					
.3	مقدرة المفاهيم على تجسيد أهداف المواد الدراسية.					

الرقم	المجال	درجة الاستجابة (التحقق)				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
4.	دقة أهداف المفاهيم ووضوحها.					
5.	تكامل مفاهيمها فيما بينها.					
6.	مناسبة مفاهيمها لقدرات الطالبات واستعداداتهم.					
7.	مقدرة مفاهيمها على دفع الطالبة نحو الابتكار والإبداع.					
8.	مقدرتها على الكشف عن مواهب الطالبات.					
9.	إمكان ترجمة المفاهيم إلى خبرات ونشاطات تعليمية.					
10.	قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة الأساسية.					
11.	واقعية أهدافها وإمكانية تطبيقها.					
12.	مراعاة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي.					
13.	ملائمة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي.					
14.	ارتباطها بأهداف المرحلة.					
15.	انسجامها فيما بينها.					
16.	إثراء مفردات المواد بالجوانب العملية فضلاً عن الجوانب النظرية.					
17.	تدرجها في كل صف وانسجامها مع الصف السابق (التكامل الرأسي).					
18.	التوازن بين مفاهيم وحدات المادة الدراسية.					
19.	مقدرة أهدافها ومفرداتها على تطوير أنماط التفكير.					
20.	مقدرتها على محاكاة الواقع المحيط بالطالبات.					
	المجال الثالث: محتوى الكتاب المدرسي					
1.	اشتماله على الوسائل التوضيحية والتدريبات العلمية.					
2.	مقدرته على تهيئة الفرص لتطوير أنماط من التفكير.					
3.	مقدرته على تهيئة الأجواء لغرس اتجاهات مرغوبة لدى الطالبات.					
4.	تعزيزه بالصور والأشكال التوضيحية.					
5.	تعبيره عن أهداف المرحلة التعليمية.					
6.	تعبير المحتوى على أهداف المادة الدراسية.					
7.	سلامة لغة المحتوى وبساطتها.					
8.	أصالة القيم التي يتضمنها المحتوى ومعاصرتها.					
9.	مراعاة تنظيم المحتوى للأسس النفسية والتربوية.					
10.	كفاية الأسئلة المتضمنة في المحتوى وتنوعها.					
11.	توافر السلامة العلمية والحداثة فيما يطرحه المحتوى من (معارف وخبرات واتجاهات).					
12.	مراعاته للفروق الفردية بين الطالبات.					
13.	ارتباطه بالبيئة الاجتماعية للطالبات.					

الرقم	المجال	درجة الاستجابة (التحقق)				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.14	ارتباطه بالبيئة الطبيعية للطالبات.					
.15	التزام التسلسل المنطقي في عرض المعلومات والأفكار التي يتضمنها المحتوى.					
.16	مقدرته على تنمية مهارات (عقلية وعلمية وعملية).					
.17	مقدرته على إيجاد الفرص لممارسة أنماط السلوك المتضمنة بالأهداف.					
.18	مراعاته عنصر التشويق في إعداد المحتوى.					
.19	خلوه من الحشو والتكرار.					
.20	مناسبته للحصص المخصصة له.					
.21	مناسبته على فسح المجال للنشاطات والفعاليات المناسبة.					
.22	التوازن بين وحدات الكتاب.					
.23	التمهيد بمقدمة تثير رغبات الطالبات نحو المحتوى.					
.24	إعطاء فرص لاستخدام ذكاءات الطالبات بطريقة علمية.					
.25	تنوع الأسئلة.					
	المجال الرابع: النشاطات والفعاليات المصاحبة					
.1	إسهامها في تحقيق أهداف المواد الدراسية.					
.2	التشويق والجذب فيها.					
.3	مراعاتها لإمكانيات المدرسة وبيئتها المحلية.					
.4	تنوعها وفقاً للفروق الفردية واتجاهات الطالبات.					
.5	إسهامها في تنمية التفكير والخيال العلمي لدى الطالبات.					
.6	استنادها إلى التخطيط المسبق من حيث أهدافها وأسس اختيارها.					
.7	إسهامها في ترسيخ القيم المرغوبة في المجتمع.					
.8	صلتها بالمقرارات الدراسية الأخرى.					
.9	تعزيزها للنشاط الذاتي للطالبات.					
.10	إسهام الطالبات في اختيار النشاطات والفعاليات المصاحبة والتخطيط لها.					
.11	مناسبتها للمرحلة العمرية للطالبات.					
.12	احتوائها ممارسات وفعاليات ترويحية هادفة.					
.13	وضوح أهدافها ودقتها.					
.14	واقعيتها وقابليتها للتطبيق.					
.15	إسهامها في دفع الطلبة للقيام بأنشطة أخرى تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.					
.16	إسهامها في بناء الجسم السليم.					
.17	إسهامها في بناء علاقات إنسانية بين الطالبات.					

الرقم	المجال	درجة الاستجابة (التحقق)				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.18	مناسبة أوقات ومواعيد ممارستها للطالبات المشاركات فيها.					
.19	إسهامها في اكتشاف استعدادات الطالبات ومواهبهن.					
.20	تأكيدها على العمل الاجتماعي للطالبات.					
.21	مناسبتها لاكتشاف البيئة الطبيعية.					
.22	مقدرتها على غرس القيم الجمالية عند الطالبات.					
	المجال الخامس: الوسائل التعليمية					
.1	تنوع الوسائل السمعية والبصرية.					
.2	مناسبتها للموقف التعليمي.					
.3	إسهامها في تحقيق فهم الطالبات.					
.4	إسهامها في جذب انتباه الطالبات وفقاً للمقدرات والاستعدادات.					
.5	إتاحتها فرص التوصل إلى المعرفة والمهارات المطلوب أن يتعلمها الطالبات.					
.6	ارتباطها بالهدف التعليمي.					
.7	مراعاتها للخصائص الفنية.					
.8	مناسبتها لزمن الحصة الدراسية عند عرضها.					
.9	حداثتها ومواكبتها للتطور العملي والتقني.					
.10	مناسبتها لعدد الطالبات.					
.11	وضوحها (الشكلي واللغوي).					
.12	بساطتها وترابط معلوماتها.					
.13	إثارتها للتساؤلات والنقاش					
	المجال السادس: التقويم					
1	يوجد تقييم في المحتوى يساعد على التأكد من التعلم.					
2	يستخدم الكتاب أدوات عملية لتقويم المهارات.					
3	ترتبط أسئلة التقويم بأهداف الكتاب ارتباطاً وثيقاً.					
4	يتدرج التقويم من السهل إلى الصعب.					
5	يحتوي كل درس أو وحدة على أسئلة تقويمية.					
6	يتنوع التقديم بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.					
7	يتميز التقويم بالوضوح والدقة والشمولية.					
8	تناسب أدوات التقويم المستخدمة مع الأهداف.					
9	يحدد التقويم مناحي الضعف والقوة لدى الطالب.					
10	تحث أسئلة التقويم الطالب على استخدام الحاسوب.					
11	يحتوي الكتاب على أسئلة تقويمية تشخيصية في كل درس (وحدة) من وحدات الكتاب.					

الرقم	المجال	درجة الاستجابة (التحقق)				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
12	يحتوي الكتاب على أسئلة تقويم ذاتي.					
13	يتضمن الكتاب إجابات نموذجية على الأسئلة الواردة.					
14	يعين التقويم الطالب على فهم الدرس وتثبيت ما سبق أن تعلمه.					
15	يتم استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة بشكل فاعل في كل درس من دروس الكتاب.					

ملحق 2. استطلاع تقديرات المعلمات

المعلمة الفاضلة.................................... المحترمة

الدراسة الحالية هي جزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج. حيث تقوم الباحثة بدراسة عنوانها **(نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية)**

راجياً منكم إبداء الرأي العلمي في مدى تحقق الفقرات المتضمنة في كل مجال من المجالات (وفي حدود اختصاصك).

وفقكم الله لكل خير،،،،

الباحثة

حصة محمد علي الأصقه

أولاً: المعلومات الشخصية

الدرجة الجامعية: بكالوريوس.......... أعلى..................

الخبرة: 1-4.......... 5-9.......... 10-فأكثر..........

الاختصاص: علمية ☐ إنسانية ☐ أخرى ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الوظيفة: معلم ☐ أخرى ☐

المجال	الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية	يصلح	لا يصلح	ملاحظات
المجال الأول	1. مقدرتها على بناء الإنسان الذي يقدر قيمة العلم .			
	2. مقدرتها على بناء الإنسان الذي يقدر قيمة العمل.			
	3. انسجامها مع فلسفة النظام التربوي.			
	4. وضوحها ودقتها.			
	5. إسهامها في تهيئة الطالب لمواقف الحياة.			
	6. تكاملها وشموليتها.			
	7. إمكانية ترجمتها إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق.			
	8. قدرتها على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها.			
	9. تلبيتها لحاجات الطلبة ومتطلبات المجتمع.			
	10. صلتها بالماضي والحاضر وتطلعها للمستقبل.			
	11. انسجامها مع الأهداف التربوية العامة للتربية.			
	12. ترتيبها وفقاً لأولوياتها من حيث أهميتها.			
	13. مراعاتها لمضامين علم النفس التربوي ونظريات التعلم.			
	14. واقعيتها وقابليتها للتطبيق.			
	15. تنمية روح العمل الجماعي عند الطلبة.			
	16. تنمي الذوي الفني والجمالي لدى الطلبة.			
	17. تلبية متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.			
	18. تحقيقها مبدأ التربية المستمرة.			
	19. قدرتها على إطلاق طاقات الفرد العقلية والوجدانية والمهارية.			
	20. تأكيدها على غرس القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمة.			
	21. قدرتها على إعداد الطالب لمهنة أو عمل أو وظيفة.			
	22. قدرتها على تحقيق نوعاً من الإشباع والرضا وتحقيق الذات لدى الطلبة.			
	23. مرونتها وقدرتها على استيعاب المستجدات الكثيرة.			
	24. قدرتها على بناء الإنسان الحضاري.			
	25. إسهامها في تحقيق المبدأ الإنساني.			

المجال	أهداف المواد الدراسية ومفرداتها	يصلح	لا يصلح	ملاحظات
المجال الثاني	1. انسجام أهداف المواد الدراسية مع الأهداف العامة وأهداف المراحل.			
	2. مراعاة مفردات المواد الدراسية لمبادئ نظريات التعلم.			
	3. قدرة المفردات على تجسيد أهداف المواد الدراسية.			
	4. دقة أهداف المفردات ووضوحها.			
	5. تكامل مفردات المواد الدراسية فيما بينها.			
	6. مناسبة مفردات المواد الدراسية لقدرات الطلبة واستعداداتهم.			
	7. قدرة مفردات المواد الدراسة على دفع الطالب نحو الابتكار والإبداع.			
	8. قدرتها على الكشف عن مواهب الطلبة المختلفة.			
	9. إمكان ترجمة المفردات إلى خبرات ونشاطات تعليمية.			
	10. قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة الأساسية.			
	11. واقعية أهداف المواد الدراسية وإمكانية تطبيقها.			
	12. مراعاة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي.			
	13. ملائمة أهداف المواد الدراسية ومفرداتها لأسس النمو العقلي والمعرفي والجسمي عند الطلبة.			
	14. ارتباط أهداف المواد الدراسية بأهداف المرحلة.			
	15. انسجام أهداف المواد الدراسية فيما بينها.			
	16. إغناء مفردات المواد بالجوانب العملية فضلاً عن الجوانب النظرية.			
	17. تدرج أهداف المواد الدراسية في كل صف وانسجامها مع الصف السابق (التكامل الرأسي).			
	18. تكامل أهداف المواد الدراسية للصف الواحد.			

المجال	محتوى الكتاب المدرسي	يصلح	لا يصلح	ملاحظات
المجال الثالث	1. اشتمالها على الوسائل التوضيحية والتدريبات العلمية.			
	2. قدرتها على تهيئة الفرص لتطوير أنماط من التفكير.			
	3. قدرتها على تهيئة الأجواء لغرس اتجاهات مرغوبة لدى الطلبة.			
	4. تعزيزها بالصور والأشكال التوضيحية.			
	5. تعبيرها عن أهداف المرحلة التعليمية.			
	6. تعبير المحتوى على أهداف المادة الدراسية المؤلف من أجلها.			
	7. سلامة لغة المحتوى وبساطتها.			
	8. أصالة القيم التي يتضمنها المحتوى ومعاصرتها.			
	9. مراعاة تنظيم المحتوى للأسس النفسية والتربوية.			
	10. كفاية الأسئلة المتضمنة في المحتوى وتنوعها.			
	11. توافر السلامة العلمية والحداثة فيما يطرحه المحتوى من معارف وخبرات واتجاهات.			
	12. مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.			
	13. ارتباطه بالبيئة الطبيعية للطالبات.			
	14. التزام التسلسل المنطقي في عرض المعلومات والأفكار التي يتضمنها المحتوى.			
	15. قدرته على تنمية مهارات عقلية وعلمية وعملية.			
	16. قدرته على خلق الفرص لممارسة أنماط السلوك المتضمنة بالأهداف.			
	17. جودة الطباعة والإخراج للكتاب المدرسي.			
	18. مراعاتها عنصر التشويق في إعداد المحتوى.			
	19. خلوه من الحشو والتكرار.			
	20. مناسبته للساعات المخصصة له.			
	21. مناسبته على فسح المجال للنشاطات والفعاليات المناسبة.			
	22. التوازن بين فصول الكتاب المدرسي.			

المجال	النشاطات والفعاليات المصاحبة	يصلح	لا يصلح	ملاحظات
المجال الرابع	1. إسهامها في تحقيق أهداف المواد الدراسية.			
	2. التشويق والجذب في النشاطات والفعاليات المصاحبة.			
	3. استجابتها لإمكانيات المدرسة وبيئتها المحلية.			
	4. تنوعها وفقاً للفروق الفردية واتجاهات الطالبات.			
	5. إسهامها في تنمية التفكير والخيال العلمي لدى الطالبات.			
	6. استنادها إلى التخطيط المسبق من حيث أهدافها وأسس اختيارها.			
	7. إسهامها في ترسيخ القيم المرغوبة في المجتمع.			
	8. صلتها بالمقررات الدراسية الأخرى.			
	9. تأكيدها النشاط الذاتي للطالبات وتعزيزها.			
	10. إسهام الطالبات في اختيار النشاطات والفعاليات المصاحبة والتخطيط لها.			
	11. مناسبتها للمرحلة العمرية للطالبات.			
	12. احتوائها ممارسات وفعاليات ترويحية هادفة.			
	13. بيان أهداف الفعاليات والنشاطات المصاحبة لها ودقتها.			
	14. واقعيتها وقابليتها للتطبيق لدى الطالبات.			
	15. إسهامها في دفع الطالبات للقيام بأنشطة أخرى تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.			
	16. إسهامها في بناء الجسم السليم.			
	17. إسهامها في بناء علاقات إنسانية بين الطالبات.			
	18. مناسبة أوقات ومواعيد ممارستها للطالبات المشاركات فيها.			
	19. إسهامها في اكتشاف استعدادات الطالبات ومواهبهن.			

المجال	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	يصلح	لا يصلح	ملاحظات
المجال الخامس	1. مناسبتها للموقف التعليمي.			
	2. جاذبيتها ووضوحها.			
	3. إسهامها في تحقيق فهم الطالبات.			
	4. إســهامها فــي جــذب انتبــاه التلاميــذ وفقــاً للقــدرات والاستعدادات.			
	5. قدرتها على توفير خبرات مضافة.			
	6. إتاحتها فرص التوصل إلى المعرفة.			
	7. إتاحتها فرص تعلم مهارات محددة.			
	8. ارتباطها بالهدف التعليمي.			
	9. مناسبتها لمستوى الطالبات.			
	10. مراعاتها للخصائص الفنية.			
	11. مناسبتها لزمن الحصة الدراسية عند عرضها.			
	12. حداثتها ومواكبتها للتطور العملي والتقني.			

المجال	طرائق التدريس	يصلح	لا يصلح	ملاحظات
المجال السادس	1. تنوع طرائق التدريس المستخدمة.			
	2. مدى تحقيقها للأهداف التربوية.			
	3. مدى ارتباطها مع المحتوى المعرفي.			
	4. مدى قدرتها على إيصال المعلومة للطالبة.			
	5. جعلها للمتعلم محوراً للعملية التعليمية.			
	6. اتساقها مع التطورات العلمية والتكنولوجية والمصرفية.			
	7. مواءمتها لمفهوم اقتصاد المعرفة.			
	8. تنميتها لمهارات التفكير المختلفة.			

ملحق 3. نموذج الملاحظة

المحكم الدكتور الفاضل/ المحكمة الدكتورة الفاضلة: ....

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الباحثة بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان (**نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية)**، ولتحقيق هدف الأطروحة فقد تم إعداد نموذج ملاحظة يقيس طرائق التدريس وادوات التقويم التي تستخدمها المعلمات في تدريس العلوم تكونت من (45) فقرة موزعة على المجالات الآتية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في تحكيم هذه الاستبانات، فأنني أضع بين أيديكم استبانة الدراسة الحالية لوضع ملاحظاتكم عليها من حيث:

- انتماء الفقرات للمجال الذي تنطوي تحته.
- انتماء المجالات للأداة ككل.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- التعديل من حذف أو إضافة لفقرات ترون مناسبتها للاستبانة.

مع الاحترام والتقدير،،،

الباحثة

حصة محمد علي الأصقه

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للأداة ككل		انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي	لا تنتمي	تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة
المجال الأول: التخطيط							
.1	تعد خطة يومية متكاملة العناصر.						
.2	تضع جدول زمني لتدريس الوحدات المقررة في الخطة الدراسية.						
.3	تحدد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس.						
.4	تحلل خصائص الطالبات من جميع جوانبهن الشخصية.						
.5	تخطط لأساليب تنمية التفكير لدى الطالبات.						
.6	تختار أسلوب مناسب للتهيئة.						
.7	تخطط لأهدافٍ معرفية ومهارية ووجدانية.						
.8	تصوغ أهداف الدرس بطريقة سلوكية.						
.9	تختار استراتيجيات التدريس في ضوء الاهداف.						
.10	تختار الوسائل التعليمية المناسبة للأهداف.						
.11	تحدد مصادر التعلم						
.12	تحدد استراتيجية التدريس المناسبة للدرس.						
.13	تحدد أساليب التقويم في ضوء الاهداف.						
المجال الثاني: التنفيذ							
.14	تثير دافعية الطالبات وتحفزهن للتعلم.						
.15	تستخدم التهيئة المناسبة في الوقت المناسب.						
.16	توظف الإمكانات المتاحة لخدمة العملية التعليمية.						
.17	توظف اساليب الادارة الصفية بفاعلية.						
.18	تحرص على جذب انتباه الطالبات.						
.19	تراعي الوقت المناسب لكل خطوة في الدرس.						
.20	تنوع في طرائق التدريس واستراتيجياته.						
.21	تستخدم طرائق التدريس التي تحفز عمليات التفكير.						
.22	تشرك الطالبات في العملية التعليمية.						
.23	تستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي.						
.24	تستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب.						
.25	تستخدم اسلوب التدريس القائم على افكار الطالبات.						
.26	تنظم المحتوى العلمي تنظيماً جيداً وتقدمه للطالبات بلغة واضحة.						
.27	تقدم التغذية الراجعة المناسبة.						
.28	تصوغ أسئلة متنوعة تخدم المحتوى التعليمي.						
.29	تستخدم لغة صحيحة ومناسبة للطالبات.						
.30	توظف الايماءات ولغة الجسد في تواصلها مع الطالبات.						
.31	لديها القدرة على توجيه الأسئلة والتعامل مع إجابات الطالبات.						
.32	تستخدم الأمثلة والتشبيهات التي توضح						

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للأداة ككل		انتماء الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي	لا تنتمي	تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة
	المفهوم.						
33.	تستخدم التعزيز الإيجابي بما يخدم عملية التعلم.						
34.	تستخدم التعزيز السلبي بما يخدم عملية التعلم.						
35.	تقدر جهود الطالبات وتتقبل أفكارهن ومشاركاتهن.						
36.	تراعي الفروق الفردية بين الطالبات.						
المجال الثالث: التقويم							
37.	تنوع أساليب التقويم واستراتيجياته وفق الاهداف.						
38.	تراعي في عملية التقويم المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية.						
39.	تقدم التغذية الراجعة مباشرة.						
40.	توظف أداوت التقويم المتنوعة التي تتناسب الاهداف.						
41.	تراعي استمرارية عملية التقويم.						
42.	تتابع الأعمال الكتابية للطالبات.						
43.	تقدم أساليب متنوعة للتغذية الراجعة.						
44.	تقدم للطالبات واجبات منزلية غير نمطية.						
45.	تشخيص صعوبات تعلم الطالبات، وتساهم في علاجها.						

ملحق 4. قائمة بأسماء المحكّمين

الرقم	الاســـم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
01	عدنان العابد	أستاذ	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	الجامعة الأردنية
02	هاني وشاح	أستاذ	مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
03	خالد ابولوم	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس رياضيات	الجامعة الأردنية
04	عدنان الدولات	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس علوم	الجامعة الأردنية
05	منعم السعايدة	أستاذ مشارك	مناهج وأساليب تدريب معلمين	الجامعة الأدنية
06	أبراهيم الشرع	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس رياضيات	الجامعة الأردنية
07	عبدالرحمن السحيباني	أستاذ مشارك	علوم اجتماعية	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
08	هند آل ثنيان	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الأميرة نورة
09	إقبال الغصن	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الأميرة نورة
10	أمامة الشنقيطي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الأميرة نورة
11	أمل أبوراس	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الأميرة نورة
12	نهى الملا	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	جامعة الأميرة نورة

ملحق 5. نموذج لتحليل الكتاب

نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية علم الارض

الوحدة الرابعة : الطقس

الفصل السابع : نماذج الطقس

الدرس الاول : الغلاف الجوي والطقس

الدرس الثاني: الغيوم والهطول

المجال الاول : درجة تحقق فقرات مجال الاهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية

1- الهدف : يلاحظ الاشكال المختلفة للغيوم : ص 25.

- تنسجم مع الهدف : " مقدرتها على بناء الانسان الذي يقدر قيمتي العمل والعلم ".

2- الهدف : يستنتج كيف تؤثر زاوية ميل أشعة الشمس في درجات الحرارة : ص11.

- تنسجم مع الهدف : "اسهامها في تهيئة الطالب لمواقف الحياة ".

3- الهدف : يوضح كيفية تشكل الغيوم والهطول : ص 23.

- ينسجم مع الهدف :" وضوحها ودقتها".

المجال الثاني : درجة تحقق فقرات مجال اهداف المواد الدراسية ومفرداتها :

1- انسجامها مع الاهداف العامة " يقرأ المفردات بصوت عالٍ "امام الصف ".

2- مقدرتها على الكشف عن مواهب الطلبة "يوضح العلاقة بين حجم الهواء وضغطه".

3- قدرتها على تحقيق الاهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة الأساسية " يتعلم كيف يقيس كمية الامطار المتساقطة في منطقة ما ويدونها ويتمثلها بيانياً .

المجال الثالث : درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي :

1- اشتماله على الوسائل التوضيحية والتدريبات العملية "مقياس الحرارة ".

"اكون فرضية : فرضية محتملة : إذا زادت الزاوية المحصورة بين اشعة الشمس وسطح الارض فإن درجة حرارة سطح الارض ستزداد".

2- تعزيز بالصورة والاشكال التوضيحية .

- صورة الكرة الارضية .

- شكل طبقات التغلاف الجوي.

- شكل كيفية تكون بخار الماء .
- صورة الادوميتر.

3- سلامة لغة المحتوى وبساطتها :

- "اطلب الى التلاميذ النظر الى صور الدرس ".
- تسخل الشمس مناطق بالقرب من خط الاستواد".

4- مقدرته على تهيئة الفرص لتطوير أنماط مختلفة من التفكير .

- " اطلب الى التلاميد التعبير بالرسم الخاص عما يفكرون فيه ".
- "كيف تتشكل الغيوم ".
- كيف تتشكل الهطول ".
- " مانوع الكتله التي تتكون فوق منطقة مدارية بحرية ".

المجال الرابع : درجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة :

1- التشويق والجذب فيها .

"لماذا تتوقع يوماً ماطراً عندما يكون ضغط الهواء منخفضاً".

2- مناسبتها للمرحلة العمرية للطلبة :

- " كلف التلاميذ وضع أنواع البيانات التي تظهر على خريطة الطقس ".
- "كلف التلاميذ استخدام خريطة الطقس من الصحف أو الانترنت لوصف ظروف الطقس في منطقتهم"

3- مناسبتها لاكتشاف البيئة الطبيعية:

- "سيكون الطقس جافاً وبارداً ما لم يتغير شيء".
- "كيف يختلف المطر عن المطر المتجمد".

4- واقعيتها وقابليتها للتطبيق :

- " تسبب الطاقة الحرارية من الشمس تغيراً في ضغط الهواء ".

المجال الخامس : درجة تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية:

1- تنوع الوسائل السمعية والبصرية .

- " لوحة الاشعة الشمسية والغلاف الجوي".
- "لوحة طبقات غلاف الجو ".
- "لوحة الرطوبة ".
- "لوحة الكتلة الهوائية ".

2- اسهامها في تحقيق فهم الطالبات :

- "شجع التلاميذ على استخدام مسرد المصطلحات الواردة في كتاب الطالب ".
- "حذر التلاميذ من النظر الى الشمس مباشرة ".
- "كيف تقارن كمية الطاقة الحرارية الشمسية عند خط الاستواد بين القطبين".

3- اتاحتها فرص التوصل الى المعرفة والمهارات المطلوب ان يتعلمها الطالب ".

- "الاشعاع عملية تنتقل بها الاشعة ، والشمس نسبه الى الشمس لانها مصدر الاشعة ".
- "يمتص سطح الارض 50% من طاقة الشمس ".

4- حداثتها ومواكبتها للتطور العلمي :

- " كم يبلغ ارتفاع طبقة التروبوسفير ".
- "نسيم البر ونسيم والبحر ".

(١) نموذج تقويمي مقترح لفحص

جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي

في المملكة العربية السعودية

علم الأرض

الوحدة الرابعة : الطقس

الفصل السابع : نماذج الطقس

الدرس الاول : الغلاف الجوي والطقس

الدرس الثاني : الغيوم والهطول .

المجال الأول : درجة تحقق فقرات مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية .

* الهدف : يلاحظ الأشكال المختلفة للغيوم : ص ٢٥

تنسجم مع الهدف (٢) : " مقدرتها على بناء الانسان الذي يقدر قيمتي العمل والعلم ".

* الهدف : يستنتج كيف تؤثر زاوية ميل أشعة الشمس في درجات الحرارة : ص ١١ .

تنسجم مع الهدف (٤) : " اسهامها في تهيئة الطالب لمواقف الحياة ".

2) * الهدف : " يوضح كيفية تشكل الغيوم والهطول " : ص ٣٣

ينسجم مع الهدف (٣) " وضوحها ودقتها " .

المجال الثاني : درجة تحقق فقرات مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها .

١- انسجامها مع الأهداف العامة (١) .

" تقرأ المفردات بصوت عالٍ أمام الصف " .

٢- مقدرتها على الكشف عن مواهب الطلبة (٨) .

" يوضح العلاقة بين حجم الهواء وضغطه " .

٣- قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة الأساسية .

" يتعلم كيف يقيس كمية الأمطار المتساقطة في منطقة ما ويدونها ويحلل بياناتها " .

المجال الثالث : درجة تحقق فقرات مجال محتوى الكتاب المدرسي :

١- اشتماله على الوسائل التوضيحية والتدريبات العملية .

" مقياس الحرارة " .

" أكون فرضية : فرضية محتملة : إذا زادت الزاوية المحصورة بين أشعة الشمس وسطح الأرض فإن درجة حرارة سطح الأرض ستزداد " .

(٣)

٢- تعزيزه بالصور والأشكال التوضيحية.
- صورة الكرة الأرضية.
- شكل طبقات الغلاف الجوي.
- شكل كيفية تكون بخار الماء.
- صورة الادوميتر.

٣- سلامة لغة المحتوى وبساطتها.
- " اطلب الى التلاميذ النظر الى صور الدرس".
- " تسخن الشمس مناطق بالقرب من خط الاستواء".

-

٤- مقدرته على تهيئة العرض لتطوير أنماط مختلفة من التفكير.
- " اطلب الى التلاميذ التعبير بالرسم الخاص عما تفكرون فيه".
- " كيف تتشكل الغيوم".
- " كيف تتشكل الهطول".
- " ما نوع الكتلة التي تتكون فوق منطقة مدارية بحرية".

المجال الرابع: درجة تحقق فقرات مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة:

أ- التشويق والجذب مثيرا.
" لماذا تتوقع يوماً ماطراً عندما يكون ضغط الهواء منخفضاً".

(٤) - "علام تدل خرائط الطقس" .

- " البحث عن نشرة جوية " .

٢- مناسبتها للمرحلة العمرية للطلبة .

- " كلف التلاميذ وضع أنواع البيانات التي تظهر على خريطة الطقس " .

- " كلف التلاميذ استخدام خريطة الطقس من الصحف او الانترنت لوصف ظروف الطقس في منطقتهم " .

٣- مناسبتها لاكتشاف البيئة الطبيعية .

- " سيكون الطقس جافاً وبارداً ما لم يتغير شئ " .

- " كيف تختلف المطر عن المطر المتجمد " .

٤- واقعيتها وقابليتها للتطبيق .

- " تسبب الطاقة الحرارية من الشمس تغيراً في ضغط الهواء " .

المجال الخامس : درجة تحقق فقرات مجال الوسائل التعليمية .

١- تنوع الوسائل السمعية والبصرية .

- " لوحة الاشعة الشمسية والغلاف الجوي " .

- " لوحة طبقات غلاف الجو " .

- " لوحة الرطوبة "

- " لوحة الكتلة الهوائية " .

(هـ)

٢- اسهامها في تحقيق فهم الطالبات .

- " تشجع التلاميذ على استخدام مفرد المصطلحات الواردة في كتاب الطالب" .
- " حذر التلاميذ من النظر الى الشمس مباشرة" .
- " كيف تقارن كمية الطاقة الحرارية الشمسية عند خط الاستواء بين القطبين" .

٣- اتاحتها فرص التوصل الى المعرفه والمهارات المطلوب أن تتعلمها الطالبات .

- " الاشعاع عملية تنتقل بها الاشعة الشمس نحو الى الشمس لانها مصدر الاشعه" .
- " تمتص سطح الارض ٥٠٪ من طاقة الشمس" .

٤- مدى مسايرتها ومواكبتها للتطور العلمي :

- " لم يبلغ ارتفاع طبقة التروبوسفير" .
- " نسيم البر ونسيم البحر" .
- " ما كمية الامطار التي تسقط على منطقة سكني" .

ملحق 6. صفحات من الكتاب للتحليل

التهيئة | الاستكشاف | الشرح | التقويم | الإثراء

الدرس الثاني: الغيوم والهطول

الأهداف:

- يوضح كيفية تشكّل الغيوم والهطول.
- يلخص كيف تؤثر كتل الهواء والجبهات الهوائية في الطقس؟

أولاً: تقديم الدرس

◀ تقويم المعرفة السابقة

اطلب إلى التلاميذ أن يتناقشوا فيما يعرفونه عن الغيوم، والهطول، والجبهات الهوائية وخرائط الطقس، ثم اسألهم:

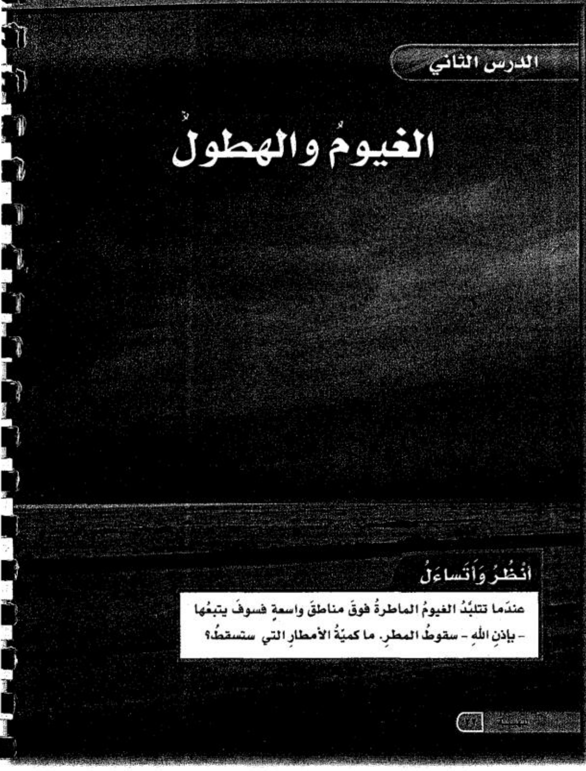
- **ممَّ تتكوّن الغيوم؟** اكتب إجابات التلاميذ على السبورة. إجابات محتملة: قطرات صغيرة من الماء، جليد.
- **ما الهطول؟** إجابات محتملة: المطر، أي شكل من أشكال المياه التي تسقط على الأرض.
- **أين يمكن رؤية خرائط الطقس؟** في الصحف، وشاشات التلفاز، والإنترنت.

أنظر وأتساءل

وجه انتباه التلاميذ إلى الفقرة والسؤال في «أنظر وأتساءل» في الصورة، ثم اسأل:

- **ما كمية الهطول التي تسقط خلال العاصفة؟** إجابة محتملة: يعتمد ذلك على مقدار الرطوبة الموجودة في الغلاف الجوي، ونوع العاصفةوحجم المنطقة التي توجد فيها العاصفة وموقعها.

اكتب الأفكار التي يطرحها التلاميذ على السبورة، وانتبه إلى أي مفاهيم غير صحيحة قد تكون لديهم، وعالجها في أثناء سير الدرس.



إثارة الاهتمام

ابدأ بمناقشة

ناقش مع التلاميذ أنواع الهطول. إذا كنت في منطقة لا يكثر فيها تساقط البرد والثلج وتشكّل الضباب، يمكن للتلاميذ وصف أنواع الهطول التي يشاهدونها في التلفاز، ثم اسأل:

- **ما أنواع الهطول الأكثر انتشارًا في المنطقة؟**
- **ما الذي يحدّد نوع الهطول وكميته؟**

التهيئة | الاستكشاف | الشرح | التقويم | الإثراء

الدرس الأول : الغلاف الجوي والطقس

الأهداف :

- يوضح كيف يؤثر شكل الأرض وميل محورها في اختلاف درجات الحرارة وتكوّن الرياح.
- يفسر كيف تتكوّن الرياح العالمية والمحلية.

أولاً: تقديم الدرس

◀ تقويم المعرفة السابقة

اطلب إلى التلاميذ مناقشة ما يعرفونه عن الغلاف الجوي، واسألهم عن أهميته، واكتب الإجابات على السبورة:

إجابات محتملة: يحافظ على دفء الأرض؛ يكتسب حرارة من الشمس؛ إنه مكان يحدث فيه تغيرات الطقس.

ناقش مع التلاميذ الطقس، ومنه طقس هذا اليوم. ثمّ اسأل:

- **كيف يؤثر الطقس فينا؟** يؤثر في عملنا في الخارج، ونوع الملابس التي نرتديها، ونوع المحاصيل التي نزرعها.

لماذا يجب أن نعرف حالة الطقس؟ حتى نحدد نوع الملابس التي نرتديها وبرمجة النشاطات والفعاليات بناءً على حالة الطقس.

أنظر وأتساءل

الدرس الأول

الغلافُ الجويُّ والطقسُ



أنْظُرُ وَأَتَساءَلُ

عندَ تغيرِ مَيْلِ أشعةِ الشمسِ يتغيرُ طولُ ظلِّ النخلةِ. ماذا يتغيرُ أيضًا؟

التهيئة

إثارة الاهتمام

ابدأ بعرض صور

اعرض على التلاميذ صورة للكرة الأرضية تُظهر الغلاف الجوي، كما تبدو من الفضاء حيث تُظهر الغلاف الجوي كغلافٍ أزرق رقيق، وشجعهم على

أستكشف

كيفَ تؤثرُ زاويةُ ميلِ أشعةِ الشمسِ في درجاتِ الحرارةِ؟

أكوّنُ فرضيةً

ماذا يحدثُ لدرجةِ حرارةِ سطحِ الأرضِ عندَما تصلُها أشعةُ الشمسِ بزوايا مختلفةٍ؟ أكتبُ إجابتي على صورةِ فرضيةٍ على النحوِ التالي: "إذا ازدادتِ الزاويةُ الحادةُ المحصورةُ بينَ أشعةِ الشمسِ وسطحِ الأرضِ فإنَّ ...."

أختبرُ فرضيّتي

1. △ أحذرُ. أعملُ شقًّا بالمقصِّ لوضعِ مقياسِ الحرارةِ في وسطِ كلِّ ورقةٍ مقوّاةٍ سوداءَ.
2. أثبّتُ الأوراقَ السوداءَ المقوّاةَ باللاصقِ فوقَ أوراقِ الكرتونِ.
3. أضعُ مقياسَ الحرارةِ في الشقِّ بحيثُ يكونُ مستودعُ الزئبقِ بينَ الورقةِ السوداءِ وورقةِ الكرتونِ.
4. أثبّتُ مقاييسَ الحرارةِ في أماكنِها، وأضعُها في الظلِّ حتّى يكونَ لها درجةُ الحرارةِ نفسُها، وأسجّلُ درجةَ الحرارةِ.
5. △ أحذرُ. لا أنظرُ إلى أشعةِ الشمسِ مباشرةً. أضعُ مقياسَ الحرارةِ تحتَ أشعةِ الشمسِ المباشرةِ كما في الشكلِ.
6. **أسجّلُ البياناتِ.** أسجّلُ درجاتِ الحرارةِ التي تظهرُ كلَّ دقيقتينِ.

أستخلصُ النتائجَ

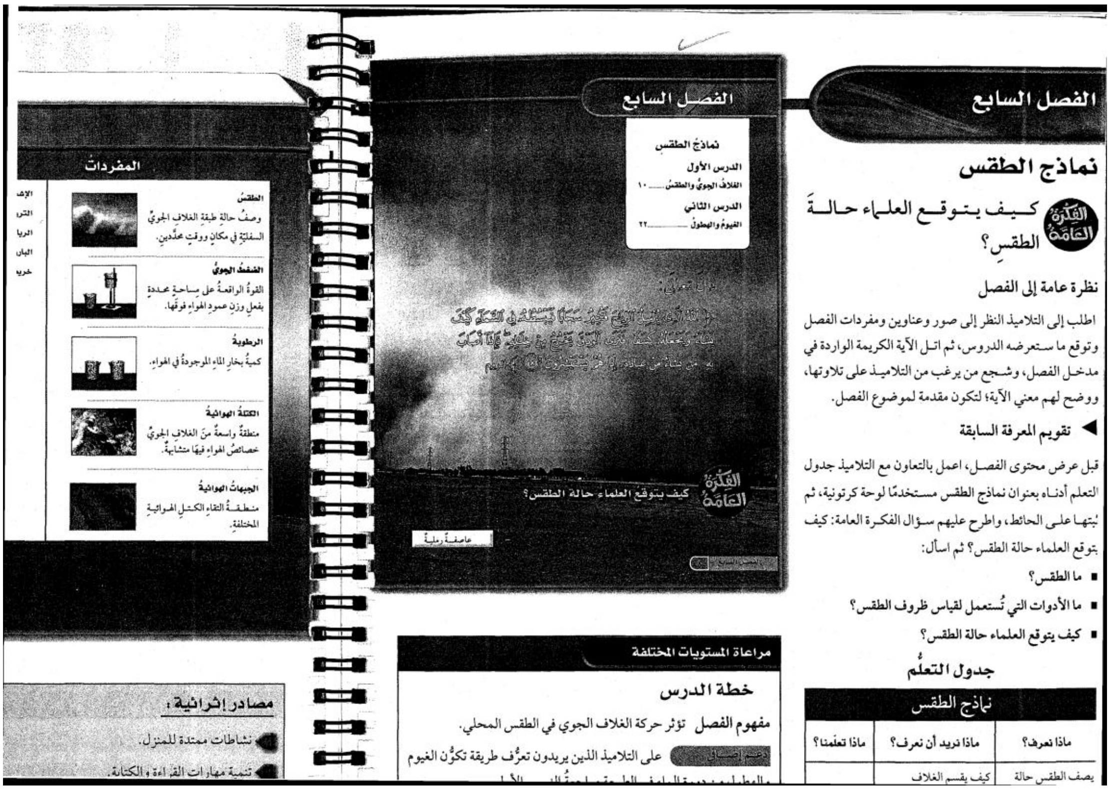
7. ما المتغيراتُ المستقلةُ والمتغيراتُ التابعةُ في هذهِ التجربةِ؟
8. **أفسّرُ البياناتِ.** أمثّلُ بالرسمِ البيانيِّ درجاتِ الحرارةِ مراعيًا الفترةَ الزمنيةَ لكلِّ مقياسِ حرارةٍ. في أيِّ هذهِ المقاييسِ ارتفعتْ درجةُ الحرارةِ أسرعَ؟

أستكشفُ أكثرَ

أعلمُ أنَّ أشعةَ الشمسِ تدفئُ سطحَ الأرضِ. فأيُّهما يسخنُ أسرعَ: اليابسةُ أم الماءُ؟ أكوّنُ فرضيةً، وأصمّمُ تجربةً لاختبارِها. ثمَّ أسجلُ النتائجَ، وأناقشُها مع زملائي.

مصادر إثرائية:

- كراسة النشاط.



الفصل السابع

نماذج الطقس

الفكرة العامة كيف يتوقع العلماء حالة الطقسِ؟

نظرة عامة إلى الفصل

اطلب إلى التلاميذ النظر إلى صور وعناوين ومفردات الفصل وتوقع ما ستعرضه الدروس، ثم اتل الآية الكريمة الواردة في مدخل الفصل، وشجع من يرغب من التلاميذ على تلاوتها، ووضح لهم معني الآية؛ لتكون مقدمة لموضوع الفصل.

◄ **تقويم المعرفة السابقة**

قبل عرض محتوى الفصل، اعمل بالتعاون مع التلاميذ جدول التعلم أدناه بعنوان نماذج الطقس مستخدمًا لوحة كرتونية، ثم ثبتها على الحائط، واطرح عليهم سؤال الفكرة العامة: كيف يتوقع العلماء حالة الطقس؟ ثم اسأل:

- ما الطقس؟
- ما الأدوات التي تُستعمل لقياس ظروف الطقس؟
- كيف يتوقع العلماء حالة الطقس؟

جدول التعلُّم

نماذج الطقس		
ماذا نعرف؟	ماذا نريد أن نعرف؟	ماذا تعلَّمنا؟
يصف الطقس حالة	كيف يقسم الغلاف	

الفصل السابع

نماذجُ الطقسِ

الدرس الأول

الدرس الثاني

الفكرة العامة كيف يتوقعُ العلماءُ حالةَ الطقسِ؟

عاصفةٌ رمليةٌ

مراعاة المستويات المختلفة

خطة الدرس

مفهوم الفصل تؤثر حركة الغلاف الجوي في الطقس المحلي.

دعم إضافي على التلاميذ الذين يريدون تعرُّف طريقة تكوُّن الغيوم

المفرداتُ

الطقسُ
وصفُ حالةِ طبقةِ الغلافِ الجويِّ السفليّةِ في مكانٍ ووقتٍ محدَّدين.

الضغطُ الجويُّ
القوةُ الواقعةُ على مساحةٍ محددةٍ بفعلِ وزنِ عمودِ الهواءِ فوقَها.

الرطوبةُ
كميةُ بخارِ الماءِ الموجودةُ في الهواءِ.

الكتلةُ الهوائيةُ
منطقةٌ واسعةٌ منَ الغلافِ الجويِّ خصائصُ الهواءِ فيهَا متشابهةٌ.

الجبهاتُ الهوائيةُ
منطقةُ التقاءِ الكتلِ الهوائيةِ المختلفةِ.

مصادر إثرائية:

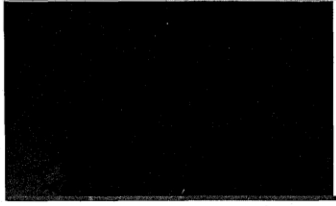
- نشاطات ممتدة للمنزل.
- تنمية مهارات القراءة والكتابة.

مخطّط الفصل السابع

الدرس	الأهداف ومهارات القراءة	المفردات
الدرس الأول **الغلاف الجوي والطقس** صفحة ١٠-٢١	■ يوضح كيف يؤثر شكل الأرض وميل محورها في اختلاف درجات الحرارة وتكوّن الرياح. ■ يفسر كيف تتكوّن الرياح العالمية والمحلية.  الاختلاف - التشابه - الاختلاف منظم تخطيطي ١٠ **مهارة القراءة** المقارنة	**الإشعاع الشمسي** **التروبوسفير** **الطقس** **ضغط الهواء** **الرطوبة** **الرياح العالمية** **البارومتر**
الدرس الثاني **الغيوم والهطول** صفحة ٢٢-٣٢	■ يفسر كيف تتشكّل الغيوم والهطول. ■ يلخص كيف تؤثر الكتل والجبهات الهوائية في الطقس. ■ يوضح كيف تتكون العواصف الرعدية. إرشادات من النص | استنتاجات منظم تخطيطي ١٣ **مهارة القراءة** الاستنتاج	**الكتلة الهوائية** **الجبهة الهوائية** **خريطة الطقس** **العاصفة الرعدية**

المدة الزمنية للدرس تتراوح بين ١٢٠ - ١٨٠ دقيقة.

تنظيم الوحدة — الوحدة الرابعة



المفاهيم والمبادئ والأفكار الرئيسة

- تؤثر الغيوم وحركة الكتل الهوائية في الطقس والمناخ.
- تؤثر الأنماط العالمية لحركة الغلاف الجوي في الطقس المحلي.
- الشمس مصدر الطاقة الرئيس لظواهر تحدث على سطح الأرض.

الفصل السابع



نماذجُ الطقسِ

الفكرة الرئيسة هناك عاملان يؤثران في الطقس، العامل الأول الطاقة الحراريةُ الشمسيةُ التي تغيرُ منْ الضغطِ الجوي وتسبّب الرياحَ. بخارُ الماءِ في الهواءِ الذي يسبّبُ تكوُّنَ الغيومِ والضبابِ والهطولِ. تتغير حالة الطقس عندما تتحرك وتتصادم الكتلُ والجَبهاتُ الهوائيةُ.

الدرس الأول: الغلاف الجوي والطقس

طاقةُ الشمس الحرارية تغير من الضغط الجوي وتسبّبُ الرياح.

الدرس الثاني: الغيوم والهطول

يسبّبُ بخار الماء في الهواء تكوّنَ الغيوم والضباب والهطول. تتغير حالَ الطقس عندما تتحرك الكتلُ والجبهاتُ الهوائيةُ.



الفصل الثامن

الدرس الأول: العواصف

تتكون العواصف بسبب تصادم كتل هوائية مختلفة في حرارتها ورطوبتها

ملحق 7. كتب تسهيل المهمة

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ٣٦/١٠/٢٠١٤ ١٣٦
الرقم الآلي: ٥٦٤١٠٩
الموافق: ٢٠١٤/١٢/٨م

سعادة الملحق الثقافي لسفارة المملكة العربية السعودية في الأردن

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع:- تسهيل مهمة

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة "حصة بنت محمد بن علي الاصقة" من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس /كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان :-

"نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة مناهج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية ".

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على معلمات العلوم في مدارس منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحتها هو الدكتور "خالد أبو لوم".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

هاتف ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١١٢٠ فاكس ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
وكالة الوزارة للشؤون التعليمية
الإدارة العامة للعلاقات الجامعية
إدارة شؤون الجامعات

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم : ٤٧٨٨٥
التاريخ : ٢١/ ٤/ ١٤٣٦هـ
المرفقات :

الموضوع :

" رسالة هاتفية "

سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن **الموقر**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛؛؛

أشير إلى خطابكم رقم ١٢٦٩ وتاريخ ٢٩ / ١٤٣٦/٣هـ بشأن الطلب المقدم من الطالبة/ حصة محمد علي الاصقه المبتعثه لدراسة تخصص المناهج والتدريس لمرحلة الدكتوراه بالجامعة الأردنية ، بخصوص إجراء بحثها والذي هو بعنوان (نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية) ، والمتضمن طلب تسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة دراستها على معلمات العلوم في مدارس منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية ، المشار فيه إلى خطاب سعادة مدير ادارة التخطيط والتطوير بوزارة التربية والتعليم بمنطقة القصيم رقم ٣٥١٦٩٧٩٦٤ وتاريخ ١٤٣٥/٩/٣هـ ، المتضمن بأنه لا مانع من ذلك ، وطلبكم التوجيه بهذا الخصوص .

نود الإحاطة بأنه لا مانع نظاماً من تسهيل المهمة في الحصول على البيانات المطلوبة بعد موافقة الجهة المعنية بالدراسة .

ولسعادتكم أطيب تحياتي ؛؛؛

وكيل الوزارة للشؤون التعليمية

د. محمد بن عبدالعزيز العوهلي

رقم الوارد العام : 2381

التاريخ : 1436/04/21
عدد المرفقات : 2

هاتف ... فاكس ... 5555 F +966 11 441 9004 info@mohe.gov.sa www.mohe.gov.sa

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم
إدارة التخطيط والتطوير / قسم البحوث

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم
التخطيط والتطوير الإداري
الرقم: ٣٥١٦٩٧٩٦٤
التاريخ: ١٤٣٥/٠٩/٠٣
المرفقات:
جهة الإحالة:

بشأن الموافقة على إكمال إجراءات البحث / حصة الأصقة

سعادة الملحق الثقافي بسفارة المملكة العربية السعودية في المملكة الأردنية الهاشمية وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارةً إلى خطابكم رقم ٣٩٨٥ وتاريخ ١٤٣٥/٨/١٩هـ ، بشأن طلب الموافقة على تسهيل مهمة الطالبة لمرحلة الدكتوراه / حصة بنت محمد بن علي الأصقة الملتحقة بالجامعة الأردنية في تخصص المناهج والتدريس لبحثها المعنون (نموذج تقويمي مقترح لفحص جودة منهاج العلوم للصف الخامس الإبتدائي في مدارس منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية) .

نفيدكم بموافقتنا على إجراءات بحثها في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم .

وذلك بعد استيفاء الشروط التالية :

١- خطاب من الملحق موجه للمدير العام بطلب تسهيل المهمة .
٢- استبانة معتمدة من الجامعة .
٣- تعبئة طلب تسهيل المهمة .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

مدير إدارة التخطيط والتطوير
صالح بن عبد الرحمن الجاسر

من / إدارة التخطيط والتطوير (البحوث)

رقم الوارد العام : 6727

1435

A PROPOSAL EVALUATIVE MODEL TO EXAMINE THE QUALITY OF THE FIFTH GRADE SCIENCE CURRICULUM IN THE KINGDOM OF SAUDI ARABIA

By:

Hessah Mohammad AlAsqah

Supervisor:

Khaled abuloum

ABSTRACT

The study aimed to build a proposed evaluative model to examine the quality of the fifth grade science curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia.

Study Sample consisted of (270) female science teachers from al-Qaseem region\ three instruments have been used in this study , which are the Following. The note card, questionnaire to investigate the opinion of the female teachers, and the proposed evaluative model, validity and stability significences were confimed .

After conducting the statistical analytical process the study has reached the following results.science subject for the fifth grade in the kingdom of Saudi Arabia achieves the international standards for this curriculum as shown by the proposed evaluative model with a moderate degree.Sciences Curriculums for the fifth grade in the Kingdom of Saudi Arabia has achieved what is reqested from the proposed evaluative model from the point of view of the female teachers of the science curriculum for the fifth grade in the kingdom of Saudi but at a moderate degree. there are 20 differences with statistically significance at significance level

(0.05=α) regarding the female teachers evaluation of the science curriculum for the fifth grade in the kingdom of Saudi Arabia of the proposed evaluative model attribute to the female teacher training experience and scientific qualification. The study recommended the necessity that the book contains activites and questions for developing the famales students thinking and creativity.